

**NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE
WŚRÓD MŁODZIEŻY
MAŁOPOLSKI I PODKARPACIA**

Piotr Długosz, Marian Niezgoda

**NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE
WŚRÓD MŁODZIEŻY
MAŁOPOLSKI I PODKARPACIA**

Recenzent

dr hab. Zygmunt Seręga, prof. UJ

Projekt okładki

© Copyright by Piotr Długosz, Marian Niezgoda & Wydawnictwo Uniwersytetu
Jagiellońskiego

Wydanie I, Kraków 2010

Pozycja finansowana ze środków projektu badawczego I H02E 039 30 finansowanego
przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (decyzja 1215/H03/2006/30) „Ana-
liza społecznych konsekwencji i przemian edukacyjnych w Polsce”

ISBN 978-83-233-3043-1



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12 631-18-80, tel./fax 12 631-18-83

Dystrybucja: tel. 12 631-01-97, tel./fax 12 631-01-98

tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Wprowadzenie	7
--------------------	---

ZMIANY SPOŁECZNE W POLSCE I ICH KONSEKWENCJE EDUKACYJNE

1. Uwagi wstępne	11
2. Przemiany społeczne i ich odbicie w oświacie	13
3. Dziedzictwo	16
4. Próby reform	19
5. Konkluzje	23

CZĘŚĆ I NIERÓWNOŚCI OŚWIATOWE W POLSCE

1. Wprowadzenie	25
2. Aspiracje edukacyjne w czasach PRL-u	28
3. System kształcenia w PRL-u	34
4. Szanse oświatowe młodzieży wiejskiej w Polsce	37
5. Mechanizmy nierówności oświatowych	43

CZĘŚĆ II WYBÓR SZKOŁY I ZAWODU PRZEZ MŁODZIEŻ KRAKOWSKĄ

1. Charakterystyka badanej zbiorowości	51
2. Krakowski rynek edukacyjny. Zmiany w szkolnictwie ponadpodstawowym województwa miejskiego krakowskiego w latach 1990–1995	54
2.1. Charakterystyka kształcenia w szkołach ponadpodstawowych w województwie miejskim krakowskim w latach 1994–1996	56
3. Rynek pracy w województwie miejskim krakowskim	60
4. Decyzje o dalszej nauce	63
4.1. Wybierane zawody	64
4.2. Poziom kwalifikacji zawodowych na tle sytuacji społecznej uczniów	65
5. Bezrobocie w ocenie badanej młodzieży	73
5.1. Ocena własnych szans na rynku pracy	75
5.2. Co byś zrobił, gdybyś nie znalazł pracy?	80
6. Wybór zawodu w warunkach prywatyzacji i urynkwienia gospodarki	82

6.1. Ocena opłacalności kształcenia	82
6.2. Typy wybieranych zawodów	83
6.3. Ocena łatwości znalezienia pracy	85
6.4. Jak sobie radzić w razie bezrobocia	86
6.5. Uwagi końcowe: struktura kształcenia i wymogi rynku pracy	86

CZĘŚĆ III NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE W MŁODEJ GENERACJI POGRANICZA

1. Między losem a wyborem	91
2. Peryferie Unii Europejskiej	93
3. Podkarpacie	96
4. Nierówności społeczne	98
5. Nierówności edukacyjne wśród uczniów szkół	101
6. Ruchliwość pionowa	104
7. Charakterystyka statusu społeczno-zawodowego.....	106
8. Konstrukcja wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego	108
9. Cyfrowe wykluczanie	111
10. Kompetencje cywilizacyjne	115

CZĘŚĆ IV ASPIRACJE EDUKACYJNE

1. Wprowadzenie	123
2. Potrzeby, wymogi, aspiracje	124
3. Poziom aspiracji edukacyjnych wśród młodzieży pogranicza	129
4. Nierówności szans życiowych	133
5. Aspiracje zawodowe	136
6. Wnioski	137

CZĘŚĆ V KONDYCJA PSYCHOSPOŁECZNA MŁODZIEŻY

1. Cele i strategie adaptacyjne	139
2. Ruchliwość pozioma	145
3. Wiara w sukces	148
4. Zadowolenie z życia	151
5. Indywidualiści czy kolektywiści?	154
6. Młodzież wobec zmian systemowych	159
7. Zainteresowanie polityką	164
8. Nastroje społeczne	168
9. Zakończenie – zmiany systemu i co dalej?	171
Spis tabel	177
Spis wykresów	178
Literatura	179

WPROWADZENIE

Badania prezentowane w niniejszej książce pochodzą z trzech różnych okresów procesu transformacji i przemian w systemie funkcjonowania polskiej oświaty. Pierwsze z nich zostały zrealizowane w roku 1991, na bardzo wczesnym etapie przemian politycznych (zachodzących najszybciej), gospodarczych i społecznych. Polska była wtedy w trakcie terapii szokowej – zachodziły ważne zmiany ustrojowe zmierzające w kierunku utrwalenia mechanizmów demokratycznych, ale jednocześnie sfera gospodarki została poddana głębokim reformom, których celem było stworzenie wydajnej, wolnorynkowej kapitalistycznej gospodarki. Upadło wiele przedsiębiorstw, część z nich zmieniła właścicieli – państwo zostało zastąpione przez właścicieli prywatnych. Pojawił się fenomen bezrobocia, dotychczas znany jedynie z literatury, lekcji historii i przekazu rodzinnego, ale przez większość wtedy dorosłych ludzi niedoświadczany. Dla wielu z nich upadek przedsiębiorstwa, które wydawało się wieczne, i utrata pracy stanowiły szok. Nie bardzo umieli się znaleźć w nowej rzeczywistości. Tym bardziej że w sferze społecznej nastąpiły znaczące zmiany w systemie wartości (przynajmniej tym propagowanym) – zwrot w kierunku indywidualizmu – twoje życie zależy jedynie (lub przede wszystkim) od ciebie samego, od twojego zaangażowania, pracowitości i kwalifikacji.

To są jednak dopiero początki lekcji, którą muszą odrobić nie tylko dorośli, ale także młode pokolenie. W trzecim roku transformacji wyłoniło się wiele nowych kwestii, ale myślenie o życiu, przyszłości, otoczeniu biegnie jeszcze starymi koleinami. Widać ludzi robiących szybkie kariery nie tylko w polityce, ale i w gospodarce. Pojawia się kategoria osiągających sukces przedsiębiorców, ale także młodych ludzi odnoszących sukcesy w dziedzinach do tej pory nieznanych – marketingu, reklamie. Mogą to być, i są, atrakcyjne wzory. Ludziom sukcesu towarzyszy jednak podejrzliwość – czy aby jest to osiągnięte uczciwie?

System szkolny także ulega przemianom. Ofiarą transformacji padają zasadnicze szkoły zawodowe, które w poprzednim okresie były z reguły szkołami przykładowymi, utrzymywanymi przez przedsiębiorstwa kształcące wykwalifikowanych robotników do zaspokojenia własnych potrzeb kadrowych. Teraz stają się zupełnie niepotrzebnym obciążeniem, a ponadto „produkują” nisko wykwa-

lifikowaną siłę roboczą, na którą nie ma zapotrzebowania. A trzeba pamiętać, że kontynuowała w nich naukę niemal połowa (często ponad) absolwentów szkoły podstawowej. W zamian pojawia się coraz więcej liceów ogólnokształcących. Powstają też szkoły prywatne.

Interesujące było zatem pytanie, jak w tym okresie kształtowały się aspiracje edukacyjne i zawodowe tej młodzieży. Czy w swoich planach życiowych przewidywała ona dalszą naukę? Jak widziała swoją przyszłość zawodową? Czy można dostrzec w tych planach wpływ dokonujących się przemian? Przebadano wtedy 1019 uczniów z przedostatnich klas zasadniczych szkół zawodowych, liceów zawodowych, techników i liceów ogólnokształcących z terenu ówczesnego województwa miejskiego krakowskiego (Kraków, Dobczyce, Myślenice, Proszowice i Skawina).

Na tym samym terenie (w tych samych miejscowościach) po sześciu latach (w roku 1997) powtórnie przeprowadzono badania, starając się ustalić, jakie zmiany zaszły w planach życiowych (edukacyjnych i zawodowych) młodzieży z tego samego terenu z tego samego typu szkół (jedyną różnicą było uwzględnienie uczniów z krakowskiego prywatnego liceum ogólnokształcącego). Przebadano wtedy 1316 uczniów.

Sześć lat to niezbyt długi okres, ale Polska w roku 1997 była już inna niż w 1991. Rynek jako regulator sfery ekonomicznej funkcjonował już w społecznej świadomości. Kariery zawodowe i finansowe, podobnie jak bezrobocie, były już doświadczeniem pokolenia rodziców badanych uczniów szkół ponadpodstawowych. Wiadomo było, że po ukończeniu szkoły jest mała szansa na znalezienie pracy. Znacznie zwiększyła się natomiast oferta edukacyjna na poziomie tertiary – pojawiło się wiele wyższych szkół zawodowych państwowych (mniej) i prywatnych (więcej). Także istniejące wyższe uczelnie państwowe poszerzyły swoją ofertę o nowe kierunki i formy kształcenia niestacjonarnego (zaocznego, wieczorowego) płatnego.

Zupełnie inna sytuacja pojawiła się 10 lat później, gdy Polska już okrzepła, była członkiem Unii Europejskiej, a – co równie ważne – przebudowała swój system szkolny. W wyniku reformy powstały gimnazja jako element powszechnego, obowiązkowego systemu kształcenia (dla każdego absolwenta sześciolletniej szkoły podstawowej musi się znaleźć miejsce w gimnazjum), w zasadzie zniknęły zasadnicze szkoły zawodowe, a licea i technika zawodowe (zostało ich bardzo niewiele) zostały zastąpione przez licea profilowane. Dominującym typem szkoły średniej stało się liceum ogólnokształcące, kończące się zewnętrznie ocenianą maturą, będące przedśmionkiem szkoły wyższej. Jednocześnie ujawniły się w systemie szkolnym mechanizmy rynkowe: rankingi biorące pod uwagę rezultaty pracy szkoły i wyniki uzyskiwane przez jej uczniów (wyniki testów, egzaminów i liczba dostających się na wyższy poziom kształcenia) wprowadziły do świadomości rodziców podział na szkoły lepsze i gorsze. Te, do których warto (należy) posyłać dzieci, są gwarancją sukcesu edukacyjnego. Konsekwencją było (jest) rozwarstwienie systemu edukacyjnego, zwiększenie jego selektywności (wprowadzenie dodatkowego

progu – gimnazjum), mimo że autorzy reformy zakładali, że wyrówna ona szanse edukacyjne. Mieliśmy zatem już zupełnie odmienną sytuację – istnienie rynku usług edukacyjnych, także prywatnych (szczególnie na poziomie wyższym). Było już wiadomo, że liczy się nie dyplom studiów wyższych, ale to, gdzie się go uzyskało, na jakiej uczelni, na jakim kierunku. Przebadano wtedy 728 maturzystów ze ściany wschodniej, wschodniej części Podkarpacia.

W książce są zatem prezentowane analizy będące rezultatem badań w trzech różnych okresach i dwóch odmiennych regionach: w zdominowanym przez Kraków województwie miejskim krakowskim, nasyconym przemysłem, usługami, z bogatą ofertą edukacyjną, oraz w gorzej rozwiniętej wschodniej części Podkarpacia.

Materiały w tych trzech badaniach zbierano za pomocą podobnych narzędzi (ankiet audytoryjnych). Sposób prezentacji wyników jest jednak trochę odmienny. Pozwala na dokonywanie porównań i refleksję nad charakterem zmian, jakie zaszły w ciągu 16 lat.

ZMIANY SPOŁECZNE W POLSCE I ICH KONSEKWENCJE EDUKACYJNE

1. Uwagi wstępne

Jest oczywiste, iż takie instytucje społeczne, jak system edukacyjny, zawsze działają w określonym kontekście społecznym. Szkoła jest wyjątkowo czuła na każdy rodzaj zewnętrznego nacisku wywieranego przez jej otoczenie. Jest on w szczególności determinowany przez typ społeczeństwa i charakteryzujący go typ ładu społecznego. Krótko mówiąc, to typ społeczeństwa decyduje, jak system szkolny powinien działać, które z społecznych funkcji uznać za podstawowe (naczelne), a które za poboczne, jak mają zostać określone relacje szkoły i innych instytucji społecznych. To nie jest jedynie mechanizm wyróżniony na abstrakcyjnym poziomie analizy systemowej, ale rzeczywista sieć zależności, w której szkoła pozostaje nierównoprawnym partnerem. Historia i stan obecny polskiego systemu oświatowego to dobry przykład takiego kontekstowego uzależnienia.

Można zaryzykować tezę, że ostatnie prawie sto lat było dla Polski okresem ciągłych zmian. Najważniejszym etapem było odzyskanie niepodległości po zaborach. Być może był to także czas najpoważniejszych wyzwań, jakie stanęły przed odrodzonym państwem: scalenie w jeden organizm terytoriów będących przez ponad 120 lat częściami innych państw – o odmiennych instytucjach gospodarczych, innym prawie czy poziomie rozwoju cywilizacyjnego. Wtedy też państwo stanęło przed koniecznością zbudowania jednolitego systemu kształcenia, będącego w stanie przygotować obywateli do aktywnego życia gospodarczego, kulturalnego i politycznego.

Ukoronowaniem tego procesu była reforma systemu szkolnego z 1932 roku nazywana (od nazwiska wdrażającego ją ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego Janusza Jędrzejewicza) jędrzejewiczowską. Jej rezultatem był ustrój szkolny obejmujący siedmioletnią szkołę powszechną, czteroletnie gimnazjum (kończące się tak zwaną małą maturą), dwuletnie liceum ogólnokształcące o profilu klasycznym, humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym i trzyletnie licea zawodowe. Licea kończyły się maturą pozwalającą na kontynuowanie nauki na poziomie wyższym.

Warto przypomnieć, że chyba najsłabszym jej punktem była zróżnicowana organizacja szkoły powszechnej. Do gimnazjum przyjmowano absolwentów klasy

szóstej szkoły III stopnia, najwyżej zorganizowanej, klasa siódma była przeznaczona dla tych uczniów, którzy nie zamierzali kontynuować nauki na poziomie gimnazjum. W szkołach o niższych stopniach zorganizowania siedmioletni obowiązek nauki obejmował program czterech klas. Szkoły o niższym stopniu organizacji dominowały na wsi.

Był to system generujący przez swą organizację nierówności edukacyjne. Szczególnie dyskryminowana była młodzież wywodząca się z rodzin chłopskich. Jak wspomniano wyżej, na wsi przeważały szkoły o niższym stopniu organizacji, realizujące okrojony program kształcenia. Były one w zasadzie ślepą uliczką edukacyjną, ponieważ ich ukończenie nie dawało możliwości kontynuowania nauki. Licea, szczególnie ogólnokształcące, były w zamierzeniu szkołami elitarnymi.

Koniec drugiej wojny światowej stworzył nowy typ wyzwań, będących konsekwencją dwóch czynników: 1) strat poniesionych w wyniku wojny zarówno w infrastrukturze szkolnej, jak i kadrze nauczycielskiej i 2) konieczności dostarczenia wykwalifikowanych kadr dla gospodarki zorientowanej na odbudowę kraju i jego uprzemysłowienie. Wymagało to zmian w istniejącym ustroju szkolnym (oparty na wzorcu przedwojennym funkcjonował do roku 1948). Nie było to łatwe zadanie, ponieważ trzeba było uwzględnić dwa cele: pierwszy, utylitarny: stworzenie systemu, który szybko dostarczy gospodarce wykwalifikowanej siły roboczej, oraz drugi, ideologiczny: wynikający z głoszonych zasad nowego ustroju społecznego – zniesienia nierówności społecznych w dostępie do kształcenia. Pierwszy realizowano przez uzawodowienie kształcenia na poziomie ponadpodstawowym – organizację zasadniczych szkół zawodowych, kształcących robotników wykwalifikowanych, rozbudowanie sieci techników (pięcioletnich szkół zawodowych o różnych profilach, kształcących średni personel) i jednoczesne ograniczanie licznych miejsc w liceach ogólnokształcących oraz w dalszej konsekwencji uzawodowienie szkolnictwa wyższego.

Drugi, jak to pokażemy w kolejnych rozdziałach, było znacznie trudniej zrealizować. Zlikwidowano – przynajmniej w sferze prawa i teorii – ślepe uliczki, czyniąc cały system drożnym. Jeszcze w latach siedemdziesiątych szkolnictwo podstawowe miało jednak dwa stopnie organizacji (sześciu i mniej nauczycieli i siedmiu i więcej nauczycieli), co oznaczało także, odmienny zakres realizowanego programu kształcenia (na tym pierwszym stopniu okrojony o 25%). Nie udało się go w zupełności osiągnąć w sferze praktyki. Pozostał hasłem ideologicznym.

Można przyjąć, że przed podobnymi wyzwaniami stanęło państwo na początku okresu transformacji systemowej, po roku 1989, po upadku komunizmu. Z całą pewnością ostatnie niemal dwadzieścia lat można nazwać okresem gwałtownych zmian społecznych. Nazywa się je różnie: transformacją systemową, przemianą ustrojową, przejściem od systemu komunistycznego do demokratycznego, od gospodarki centralnie sterowanej do rynkowej. Takich określeń można znaleźć wiele i socjologowie, ekonomiści czy politologowie posługują się nimi, gdy chcą opisać i wyjaśnić procesy zmian, jakie w Polsce i tej części Europy zachodziły i zachodzą. Wszystkie mają jedną cechę wspólną – podkreślają zmienność.

2. Przemiany społeczne i ich odbicie w oświacie

W niniejszym rozdziale spróbujemy dokonać analizy procesu zmian we współczesnej Polsce i ich wpływu na system oświaty, szczególnie pod kątem wpływu na szanse edukacyjne różnych kategorii młodzieży. Zakładamy więc, że:

- proces zmian jest odpowiedzią na zewnętrzne naciski;
- proces zmian jest odpowiedzią na wewnętrzne naciski;
- zmiana całościowa jest rezultatem obydwu rodzajów nacisków.

Naszą analizę koncentrujemy na owych zewnętrznych naciskach i wymogach. Uważamy, że w procesie zmian i obecnej sytuacji polskiego systemu szkolnego mają one największe znaczenie. Wywierają wpływ na przemiany strukturalne systemu, postawy i opinie nauczycieli, aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży i jej rodziców, ich oczekiwania wobec szkoły oraz na kształt i zawartość programów szkolnych. Nie zamierzamy niedoceniać napięć wewnątrzsystemowych dla procesu zmiany edukacyjnej, zwłaszcza w stosunku do sposobów modernizowania programów kształcenia i ich realizacji przez nauczycieli. To w dużej mierze decyduje o jakości poszczególnych szkół i ich „wartości rynkowej”. W tym miejscu jednak, ze względu na główny problem książki, jakim jest kwestia nierówności edukacyjnych, sądzymy, że ten zewnętrzny wymiar być może ma większą moc oddziaływania.

Zanim przeprowadzimy bardziej szczegółową analizę wzajemnych zależności między zmianami społecznymi i ich odzwierciedleniem w sferze edukacji, niezbędne jest określenie tych czynników, które w niej uwzględnimy. Problematyka książki, dotycząca okresu po roku 1989 wymaga położenia nacisku na ten właśnie okres. Można założyć, że są one rezultatem wewnętrznych zmian zachodzących w społeczeństwie polskim jako konsekwencji przeobrażeń systemu politycznego, ale jednocześnie w tym samym czasie zachodziły i zachodzą zmiany w skali europejskiej i globalnej. Polska w wyniku transformacji systemowej otworzyła się na świat, stała się elementem struktur międzynarodowych, zatem również w naszym społeczeństwie można obserwować skutki tych procesów. Sądzymy, że należy uwzględnić następujące procesy:

- wyłaniania się nowego typu społeczeństwa, społeczeństwa informacyjnego,
- globalizacji;
- transformacji systemowej.

Przyjmujemy, że najbardziej istotną rolę odegrał ostatni z wymienionych procesów. Tak zwana transformacja systemowa od komunizmu do nowego rynkowo zorientowanego i demokratycznego społeczeństwa zakłada w rzeczywistości intensywne kontakty ze światem zewnętrznym, co oznacza wpływ procesów wcześniej wymienionych – globalizacji i kształtowania się społeczeństwa informacyjnego. Nie ma tu miejsca na szczegółową analizę ich oddziaływania, zwłaszcza

globalizacji. W naszym przekonaniu bardziej istotne dla procesu zmiany edukacyjnej jest formowanie się społeczeństwa informacyjnego i oczywiście proces zmian wewnętrznych.

Dlatego chcielibyśmy się przyjrzeć społecznemu fenomenowi, jakim jest wyłaniające się społeczeństwo informacyjne. We współczesnych analizach ekonomicznych, socjologicznych, kulturowych i politycznych – ta kategoria pełni raczej funkcję metafory niż precyzyjnie i jasno zdefiniowanego pojęcia teoretycznego (Niezgoda 2004). Autorzy próbujący zdefiniować społeczeństwo informacyjne mają podwójny kłopot – z ustaleniem zakresu zarówno przedmiotowego (zbioru desygnatów), jak i treściowego (zespołu cech wyróżniających). Może być to spowodowane wysokim poziomem różnicowania terminologicznego i pojęciowego. Dla opisu zjawisk charakteryzujących współczesne społeczeństwo, gdyż do niego się odnosi ten termin, używa się zestawu najróżniejszych określeń: „społeczeństwo technologiczne” (Elull), „społeczeństwo skomputeryzowane” (Martin, Norman), „społeczeństwo okablowane” (Martin), „społeczeństwo wiedzy” (Druker), „społeczeństwo postprzemysłowe”, „społeczeństwo postkapitalistyczne” (Bell), „społeczeństwo sieciowe” (Castells), „społeczeństwo trzeciej fali” (Toffler) czy po prostu „społeczeństwo ponowoczesne”.

Mimo różnych nazw i akcentowania odmiennych właściwości wszystkie te określenia odnoszą się jednak do podobnego lub nawet tego samego zespołu zjawisk i procesów. Dla naszej analizy konieczne jest położenie nacisku na te cechy tego typu społeczeństwa, które mogą wskazywać kierunek przemian w sferze edukacji. W naszym przekonaniu są to:

- rosnące znaczenie wiedzy i nauki;
- wzrost znaczenia trzeciego sektora gospodarki, sektora szeroko rozumianych usług;
- rosnące zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych pracowników (siłę roboczą);
- rozwój nowych technologii będących konsekwencją postępu nauki;
- rozwój nowych technik zarządzania informacją;
- pojawienie się nowych możliwości dla wszystkich – kształcenie na odległość, telepraca, handel elektroniczny, ale także e-polityka i e-religia.

W naszym przekonaniu wyżej wymienione cechy społeczeństwa są wyzwaniem dla systemów szkolnych (włączając w to szkolnictwo wyższe), na które muszą one odpowiedzieć. Muszą modernizować sposoby uczenia i programy szkolne, organizować system stałego uzupełniania i odnawiania wiedzy, kwalifikacji i umiejętności (kształcenie ustawiczne) i ułatwiać dostęp wszystkim chętnym do wszystkich szczebli kształcenia, szczególnie średniego i wyższego. Wysoki wskaźnik scholaryzacji na poziomie trzecim (szkolnictwa wyższego) jest traktowany jako wskaźnik nowoczesności i poziomu rozwoju społeczeństwa. Jednostka bez kwalifikacji nie ma szans na konkurencyjnym rynku pracy i jest skazana na marginalizację.

Jak jednak zaznaczono wyżej, czynnikiem najsilniej oddziałującym na zmiany wewnątrz polskiego systemu szkolnego był proces zmian wewnętrznych, zmiana systemowa. W istocie kumulował on skutki presji zewnętrznej (globalizacja, społeczeństwo informacyjne) oraz napięcia wewnątrz społeczeństwa we wspólny proces radykalnej zmiany społecznej. Miał wpływ na sposób funkcjonowania całego społeczeństwa. Pierwszy zmienił się system polityczny jako rezultat umów zawartych w trakcie obrad Okrągłego Stołu. Ich konsekwencją były nie całkiem demokratyczne wybory z czerwca 1989 roku i przejęcie władzy przez opozycję symbolizowane przez „Solidarność” i „drużynę” Lecha Wałęsy, a następnie zmiany w sferze politycznej i gospodarczej.

Aspekty polityczne tej transformacji wyrażały się w:

- złamaniu dominacji partii komunistycznej i wprowadzeniu demokratycznych reguł wyboru władz ustawodawczych i wykonawczych (sejm, senat, rząd);
- pojawieniu się niezależnych mediów masowych jako narzędzia kontroli systemu władzy;
- budowaniu nowego typu społeczeństwa, społeczeństwa obywatelskiego i rosnącej roli samorządu lokalnego i organizacji pozarządowych.

To wszystko tworzyło układ odniesienia dla systemu edukacyjnego. Podobnie do innych sfer życia publicznego, system oświaty stał się terenem gry politycznej. Należy podkreślić dwa fakty. Szkole przypisano rolę kreacji nowego typu człowieka, obywatela, który byłby zdolny do dostosowania się do nowej, zmieniającej się sytuacji, a jednocześnie potrafiłby przyjąć aktywną rolę – podmiotu procesu transformacji. Można to nazwać ideologicznym aspektem zmiany. Położono nacisk na deideologizację starych programów kształcenia i wychowania i wprowadzanie nowego systemu wartości. Można powiedzieć, że szkoła została potraktowana jako instrument wyłączania z pamięci społecznej starych wzorów – *homo sovieticus*. Konieczność reformy systemu edukacji – a szczególnie jego efektywność i tworzenie szans edukacyjnych dla różnych kategorii młodzieży, jakie spodziewano się osiągnąć jako skutków jej wprowadzenia – była argumentem stale obecnym w politycznym dyskursie.

W sferze ekonomicznej transformacja systemowa oznaczała odejście od modelu gospodarki opartej na centralnym planowaniu i przejście do modelu rynkowego, liberalnego z ograniczoną rolą państwa w tej dziedzinie. Gdy weźmie się pod uwagę skumulowane skutki globalizacji, społeczeństwa informacyjnego i zmiany modelu oznacza to także:

- przesunięcie w kierunku sektora trzeciego (usług);
- restrukturyzację tradycyjnych gałęzi gospodarki narodowej (czyli górnictwa, przemysłu stocznioowego, włókienniczego);
- prywatyzację przedsiębiorstw państwowych;
- wyłonienie się rynku pracy.

Przemiany w sferze społecznej były w istocie konsekwencją zmian w sferze politycznej i gospodarczej. Oznaczały one zespół nowych zasad funkcjonowania prawie wszystkich instytucji społecznych, ich depolityzację i poddanie ich społecznej kontroli przy pozostawieniu jednak dużego marginesu swobody dla aktywności jednostek i organizacji społecznych.

To także oznaczało zapoczątkowanie nowych procesów społecznych. Przestawienie się na model gospodarki rynkowej oznaczało wprowadzenie zasad efektywności ekonomicznej oraz procesy restrukturyzacji i prywatyzacji gospodarki narodowej, owocowało zamykaniem wielu przedsiębiorstw. Miało to wpływ na gałęzie gospodarki, które w przeszłości były symbolami komunistycznej industrializacji: górnictwo, przemysł stoczniowy, hutnictwo, przemysł włókienniczy i państwowy sektor w rolnictwie.

Jako rezultat tych zmian pojawił się rynek pracy. Zmienił się popyt na siłę roboczą: przedsiębiorcy poszukiwali pracowników młodszych, wykwalifikowanych i zdolnych do dostosowania się do nowych oczekiwań pracodawców. Tak więc przeobraziły się także stosunki między pracodawcą i pracownikiem. Ten pierwszy zaczął wyraźnie określać warunki zatrudnienia: wynagrodzenie, godziny nadliczbowe, urlopy, bonusy i świadczenia socjalne. Pracownik musiał zaakceptować to, że on sam musi być aktywnym, wiedzieć, jak znaleźć pracę, jak negocjować z potencjalnym pracodawcą, aby pokazać, że jest osobą zdolną do konkurowania z innymi. Konsekwencją wpływu rynku na kwalifikacje było pojawienie się zjawiska, do tej pory nieznanego w skali masowej, bezrobocia.

To wszystko stanowi wyzwanie dla systemu edukacyjnego. Państwowe i lokalne władze oświatowe, dyrekcje szkół, rady pedagogiczne i sami nauczyciele musieli odpowiedzieć na proste pytanie: jak im sprostać? Jaką znaleźć odpowiedź na zewnętrzne i wewnętrzne naciski? Naciski ze strony różnych aktorów społecznych: polityków, instytucji i organizacji społecznych (na przykład organizacji pozarządowych), przedsiębiorców, rodziców, uczniów i nauczycieli stale rosły. Okazało się jednak, że najważniejszym zadaniem dla systemu było przezwyciężenie dziedzictwa przeszłości, spadku po poprzednim systemie.

3. Dziedzictwo

System oświatowy, jaki się wyłonił jako skutek procesów kształtujących nowy typ powojennego społeczeństwa, można scharakteryzować następująco:

- względnie łatwe przejście z niższych na wyższe poziomy kształcenia (brak ślepych uliczek);
- wysoki stopień unifikacji programowej wewnątrz wszystkich poziomów typów szkół;

- wysoki stopień profesjonalizacji poziomów sekundarnego (ponadpodstawowego) i tercjarnego (wyższego) jako wynik podporządkowania szkolnictwa wymaganiom systemu gospodarczego;
- wysoki stopień centralizacji, ponieważ wszystkie decyzje odnoszące się do kształtu, sposobów i wielkości finansowania, różnych rodzajów działalności, programów kształcenia i wychowania były podejmowane przez centrum decyzji politycznych (organy PZPR);
- wysoki stopień biurokratycznej kontroli administracji państwowej nad realizacją programów kształcenia i wychowania;
- ideologizacja programu na wszystkich poziomach jako skutek traktowania szkoły jako narzędzia indoktrynacji i wychowania człowieka nowego typu, akceptującego system, jego zasady i system wartości (Bortnowski 1982, Kwieciński 1982).

Jednoznaczna i skrócowa ocena polskiego systemu szkolnego w okresie komunizmu nie jest ani łatwa, ani wolna od niejasności. Mimo istnienia licznych barier stwarzał on szanse dla tych, którzy chcieli się kształcić i byli do tego silnie zmotywowani. Pojawia się pytanie: do jakiego stopnia stworzone wtedy zasady działania szkoły i jej formy zapewniały wprowadzenie do praktyki politycznych i ideologicznych haseł o równym dostępie do kształcenia na wszystkich szczeblach i w konsekwencji jego demokratyzacji? Można odnieść wrażenie, że równy dostęp (egalitaryzm) był dla politycznych decydentów synonimem demokratyzacji. Wierzano, że system szkolny jest demokratyczny wtedy, gdy nie ma w nim barier ograniczających do niego dostęp młodych ludzi ze wszystkich klas społecznych, szczególnie tych, które w przeszłości były dyskryminowane (młodzież chłopska i robotnicza). Poświęćmy temu zagadnieniu więcej uwagi w pierwszej części książki.

Badania pedagogiczne i socjologiczne prowadzone przed 1989 rokiem dowodzą, że postulat zrównania szans dostępu do wszystkich szczebli systemu edukacyjnego nie został zrealizowany (Kozakiewicz 1973, Kwieciński 1980, Borowicz 1983). W pierwszym okresie powojennej Polski, gdy stosowano ideologiczne kryteria selekcji w szkolnictwie wyższym, młodzi ludzie pochodzący z rodzin inteligentnych byli dyskryminowani. Dla oceny całości systemu coś jeszcze było jednak ważniejsze – nie wszystkie bariery, które wcześniej ograniczały szanse edukacyjne młodzieży z rodzin robotniczych i chłopskich, zostały zniesione. W rzeczywistości ówczesny system był bardzo selekcyjny. Selekcje miały społeczny charakter i w rezultacie dostęp do szkolnictwa wyższego był dla młodzieży robotniczej i chłopskiej utrudniony. Rzeczywistą bazą rekrutacyjną dla 80% kandydatów na studia wyższe było 20% absolwentów szkół podstawowych wybierających jako kolejny poziom nauki licea ogólnokształcące. W tym typie szkoły dominowali uczniowie wywodzący się z rodzin inteligentnych. Wprowadzenie punktów preferencyjnych za pochodzenie (zasady pozytywnej dyskryminacji) na egzaminach wstępnych na

wyższe uczelnie nie pomogło zbyt wiele, ponieważ rzeczywiste powody ich nieobecności na tym poziomie edukacyjnym były inne.

Należy podkreślić, że także w komunistycznej Polsce młodzież wiejska (chłopska) była dyskryminowana. Częściej chodziła do szkół podstawowych niższej zorganizowanych (do sześciu nauczycieli), realizujących program okrojony o 25% w stosunku do szkół wyżej zorganizowanych (siedmiu i więcej nauczycieli). Te szkoły w dodatku zatrudniały gorzej przygotowanych nauczycieli, tak więc szanse ich absolwentów na pozytywne przejście egzaminów wstępnych do liceum czy technikum były zdecydowanie mniejsze. Z reguły wybierali oni trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe, do których nie było egzaminów wstępnych, a które w rezultacie były ślepyimi uliczkami.

Nie ma tu miejsca na bardziej szczegółową analizę przyczyn niepowiedzenia polityki zrównywania dostępu do wszystkich szczebli kształcenia. Częściowo miały one charakter uniwersalny – można je obserwować prawie we wszystkich krajach – częściowo szczególny, typowy dla ówczesnego systemu. Wydaje się, że jedną z tych ostatnich była niemożność wyboru takiej ścieżki edukacyjnej, która byłaby najodpowiedniejsza ze względu na predyspozycje ucznia. Trzeba pamiętać, że każda szkoła realizowała ten sam program ustalony centralnie. Z tego był rozliczany nauczyciel. W tak pomyślanym systemie nie było miejsca dla nietypowych uczniów – szczególnie uzdolnionych i tych opóźnionych. System nie był zorientowany na „odsiewanie diamentów” ze względu na ograniczenia materialne i organizacyjne.

Proces radykalnej zmiany społecznej – transformacji systemowej – ukazał, że ten system szkolny nie odpowiada nowym społecznym i systemowym oczekiwaniom. Powody były zarówno strukturalne, jak i pedagogiczne:

- struktura i organizacja system szkolnego;
- tradycyjne, nienowoczesne programy zorientowane na przekazywanie wiedzy encyklopedycznej;
- formowanie wąskich specjalności i umiejętności zawodowych;
- unifikacja podręczników.

Szkoła o takich cechach produkowała potencjalnych bezrobotnych ze względu na wąską profesjonalizację ponadpodstawowego szczebla kształcenia i niską jakość kształcenia w trzyletnich zasadniczych szkołach zawodowych. Trzeba pamiętać, że połowa absolwentów szkół podstawowych była kierowana do takich szkół, produkujących wąsko wyspecjalizowanych robotników kwalifikowanych, niezdolnych do dostosowania się do zmieniającej się sytuacji, niezdolnych do dalszego uczenia się i odnawiania kwalifikacji. Popyt na wyłaniającym się rynku pracy, będący także wynikiem procesów restrukturyzacyjnych w podstawowych gałęziach gospodarki, był, jak wspominaliśmy wyżej, zupełnie inny. Dawał szanse na znalezienie pracy ludziom o wysokich kwalifikacjach, chętnych do uczenia się i zdolnych do dostosowania się do wymagań pracodawców.

Tak więc na początku procesów transformacji system szkolny był:

- bardzo selekcyjny;
- nieefektywny i drogi, produkujący wąsko wyspecjalizowanych robotników wykwalifikowanych;
- o wątpliwej jakości kształcenia;
- o wątpliwej jakości absolwentów na szczeblu sekundarnym (ponadpodstawowym) i tercjarnym (wyższym);
- sam w sobie niezdolny do sprostania wymaganiom systemowym i wewnętrznym napięciom.

4. Próby reform

Zarysowany wyżej, analizowany w kolejnych partiach książki obraz był skutkiem prób reform podejmowanych w latach pięćdziesiątych. Były one zorientowane na uzawodowienie szkolnictwa ponadpodstawowego i wzmocnienie uprawnień absolwentów techników do podejmowania studiów na poziomie wyższym. Następną próbą nastąpiła w 1961 roku, gdy siedmioletnia szkoła podstawowa została zastąpiona ośmioletnią. Oznaczało to wydłużenie o rok obowiązkowej nauki szkolnej. W praktyce w dużych miastach obowiązek kształcenia podniesiono do 18 lat.

W latach siedemdziesiątych wady polskiego systemu szkolnego były dla specjalistów aż nadto oczywiste. Powołano Komitet Ekspertów, któremu przewodniczył profesor Jan Szczepański, mający przygotować jego diagnozę i projekt reformy. Rezultatem prac komitetu było przygotowanie *Raportu o stanie oświaty w PRL* (Szczepański 1973), w którym oprócz opisu stanu systemu zaproponowano cztery warianty jego zmiany. Ich ideą było stworzenie systemu oświaty funkcjonalnego wobec modernizującego się społeczeństwa, opartego na idei społeczeństwa wychowującego, obejmującego wszystkie społeczne i kulturalne instytucje zaangażowane w procesy kształcenia i formowania osobowości. Jedną z niedoskonałości proponowanych reform była koncentracja na szkole podstawowej oraz ponadpodstawowej, pominięcie problemu szkolnictwa wyższego, które staje się coraz ważniejsze.

Reformy zapoczątkowane przez Ministerstwo Oświaty nie miały jednak, poza nazwami, zbyt wiele wspólnego z propozycjami Komitetu Ekspertów. Przyjęto do realizacji kosztowny model obowiązkowej szkoły dziesięcioletniej, realizującej bardzo wyszukane programy, wymagającej bardzo dobrej, aktywnej i bardzo dobrze przygotowanej kadry nauczycielskiej (absolwentów szkół wyższych), którą ówczesny system nie dysponował. Reformy zakończyły się niepowodzeniem z powodu braku środków finansowych, jawnego oporu rodziców i ukrytego nauczycieli. Również menedżerowie wielkich państwowych przedsiębiorstw bali

się utraty taniej, wąsko wyspecjalizowanej siły roboczej w wyniku podniesienia wieku obowiązku szkolnego. Nie było nikogo naprawdę zainteresowanego wprowadzeniem reformy, może z wyjątkiem urzędników ministerstwa. W 1981 roku reforma została odwołana.

W ciągu 16 miesięcy po pojawieniu się ruchu „Solidarność” członkowie „Solidarności” nauczycielskiej sformułowali wiele propozycji odnoszących się do tak zwanego procesu uspołecznienia szkoły (Mader 1986). Usiłowania zmierzające do zmiany sposobu funkcjonowania społeczeństwa i państwa odnosiły się także do systemu szkolnego. Wszyscy aktorzy społeczni zaangażowani w szkołę, czyli nauczyciele, rodzice i uczniowie, stali się bardziej aktywnymi uczestnikami procesu reform edukacyjnych. Jednym z największych osiągnięć tego okresu były zmiany w społecznej świadomości. W rezultacie wysiłków zmierzających do demokratyzacji szkoły powszechnie uznano, że jest nie tylko własnością państwa, dlatego że ono ją finansuje, ale także jest własnością społeczeństwa i to ono ma prawo do podejmowania decyzji odnoszących się do niej.

W procesie reformowania głównym aktorem jest zwykle państwo i jego agendy. Nie znaczy to, iż inni aktorzy nie odgrywają żadnej poważnej roli. Przykłady różnych reform dowodzą, że skuteczne były jedynie te, w których trakcie między aktorami został osiągnięty jakiś rodzaj powszechnej zgody co do celów, metod i realizacji. W proces stopniowego dostosowywania się do nowych wyzwań (warunków) zwykle angażuje się wielu aktorów, zatem często jest on bardziej efektywny.

Do zmian strukturalnych potrzebne jest stosowanie pierwszego podejścia, ponieważ wtedy łatwiej jest zdefiniować podstawowe, główne cele modernizowanego systemu, określić i zapewnić źródła finansowania, prawa uczniów, nauczycieli i rodziców oraz wyznaczyć ciała kontrolne. Reforma może być traktowana jako szybka i gwałtowna zmiana wprowadzająca nowe zasady funkcjonowania systemu, lecz to drugie nie jest mniej ważne, a często bardziej skuteczne. Oznacza ono stopniowe dostosowywanie do nowych wymagań zmieniającego się społeczeństwa. W Polsce, w czasie ostatnich dwóch dekad można było obserwować obydwa typy procesów zmian w obrębie systemu oświaty.

Zmiany, jakie nastąpiły w Polsce po 1989 roku, przyspieszyły proces modernizacji istniejącego systemu szkolnego i sposobów nauczania. W 1991 roku sejm przyjął nową ustawę o systemie oświaty, która miała stworzyć system odmienny od poprzedniego i dostosować go do nowej politycznej, społecznej i gospodarczej sytuacji. Ustawy odnoszące się do szkolnictwa wyższego zostały przyjęte później. Zatem cały system edukacyjny, wszystkie jego poziomy były regulowane przez nowe akty prawne.

Już od momentu przyjęcia tych aktów prawnych trwały jednak prace nad założeniami reformy edukacyjnej (patrz: Janowski 1992). Szły one w kierunku unowocześnienia programów i sposobów nauczania. Podstawowe idee można znaleźć w takich dokumentach, jak *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych*, *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*. Główną ideą tego ostatniego, mającego bardziej całościowy charakter, jest

koncentracja na efektach edukacyjnych i osobowościowych, które muszą zostać osiągnięte przez nową polską szkołę działającą w warunkach demokratycznego systemu politycznego, rynkowej gospodarki i integracji z Unią Europejską.

Podnosi on także zagadnienie państwowych gwarancji odnoszących się zarówno do systemu edukacji i jego struktury, jak i zarządzania i finansowania, pozycji nauczycieli oraz kierunków zmian w programach kształcenia. Podstawowym celem działania systemu powinno być stworzenie szans rozwojowych dla każdego człowieka jako osoby i jako obywatela z uwzględnieniem aspektów zarówno materialnych, jak i kulturalnych i duchowych (*Dobra i nowoczesna szkoła...*, 1993: 1).

Państwowe gwarancje obejmowały:

- bezpłatną naukę w szkołach państwowych od przedszkola do uniwersytetu, ale jedynie w cyklu stacjonarnym (dziennym), i zapewnienie w tym minimum programowego;
- bezpłatną opiekę medyczną dla uczniów i studentów;
- bezpłatną opiekę pedagogiczną i psychologiczną dla uczniów i studentów.

Pozostałe elementy: ponadstandardowe (powyżej minimum) programy kształcenia, dodatkowe zajęcia i tym podobne, nie były gwarantowane przez państwo, ale mogły być oferowane odpłatnie przez szkołę i inne instytucje.

Planowano zmienić strukturę systemu szkolnego do roku 2000, ale z utrzymaniem ośmioletniej szkoły podstawowej i przedłużeniem obowiązku szkolnego do 18 roku życia. Zmierzano także do upowszechnienia bardziej ogólnego profilu kształcenia na poziomie średnim, a w wypadku szkół zawodowych – do odejścia od wąskich specjalizacji zawodowych, tak aby stopa scholaryzacji na poziomie średnim osiągnęła wartość 75% zamiast ówczesnych 52%, a na poziomie wyższym 25% (*Dobra i nowoczesna szkoła...*, 1993: 4–5).

Planowano także zmiany w systemie zarządzania i finansowania oświaty. Większą rolę miały odgrywać lokalne organy samorządowe. Państwo i jego agendy miały przede wszystkim zapewniać nadzór pedagogiczny nad kształceniem i wychowaniem. Sugerowano także pokrycie kosztów kształcenia w szkołach niepaństwowych do wysokości 50% kosztów kształcenia w szkołach państwowych. Oznaczało to znaczącą pomoc dla szkolnictwa prywatnego i czyniło go bardziej atrakcyjnym i dostępnym dla młodzieży z rodzin mniej zamożnych (*Dobra i nowoczesna szkoła...*, 1993: 4–5).

Zmiany programowe sugerowane w tym dokumencie zmierzały w dwóch kierunkach:

- odejścia od wiedzy encyklopedycznej na rzecz kształtowania umiejętności gromadzenia informacji i czynienia z niej użytku;
- indywidualizacji nauczania przez wprowadzenie dodatkowych, zróżnicowanych opcji programowych.

Taki rozwiązanie miało gwarantować przyjęcie zasady określania jako obowiązkowej dla wszystkich jedynie podstawy programowej (minimum programo-

wego) i wskazywania wymagań, jakim powinni sprostać uczniowie. Podkreślano także wagę kształcenia ogólnego również w szkołach zawodowych.

Wspomniane wyżej akty prawne nie rozwiązywały wszystkich problemów. Polski system szkolny tkwił w strukturach odziedziczonych po poprzednim systemie i nadal wymagał unowocześnienia. Po pierwsze, należało zrekonstruować system kształcenia na poziomie sekundarnym (ponadpodstawowym), szczególnie cały system szkolnictwa zawodowego (por. Adamski 1993). Trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe powinny być zostać zamknięte, ponieważ jedynym widocznym skutkiem ich istnienia (oprócz podnoszenia wskaźnika skolaryzacji młodzieży w wieku 15–18 lat) było produkowanie bezrobotnych. Po drugie, należało przebudować system szkolnictwa wyższego, na przykład poprzez wprowadzenie trzyletnich szkół wyższych (głównie zawodowych), kończących się dyplomem licencjata, i radykalnie zmienić status i rolę wielu instytucji akademickich. Po trzecie, należało stworzyć system studiów podyplomowych i kształcenia ustawicznego. Rekomendacje tego rodzaju można znaleźć w raportach przygotowywanych dla OECD.

Nie ulegało wątpliwości, że rezultaty tych wszystkich zmian będą miały jedynie częściowy charakter. Cały system w dalszym ciągu okazywał się zarówno drogi, jak i niewydolny. Nie znaczy to, że wprowadzone regulacje nie miały skutków pozytywnych, na przykład ograniczenie przyjęć do zasadniczych szkół zawodowych, wprowadzenie autorskich programów nauczania, związanie szkoły ze społecznością lokalną, próby organizowania rad szkoły złożonych z przedstawicieli nauczycieli, rodziców i uczniów. Ograniczenia były jednak nadal bardzo istotne. Można do nich zaliczyć:

- utrzymywanie wąskich specjalizacji zawodowych na poziomie szkół ponadpodstawowych, w tym dalsze funkcjonowanie zasadniczych szkół zawodowych, mimo że ich użyteczność w tamtejszej sytuacji była minimalna;
- biurokratyczne reguły zarządzania szkołami mimo prawnej możliwości tworzenia rad szkół (ciał przedstawicielskich), które istniały w nielicznych szkołach i rzadko wykorzystywały swoje uprawnienia; nie było natomiast rad szkół na poziomie regionalnym (wojewódzkim) i ogólnopolskim;
- biurokrację, która z reguły prowadzi do finansowej podległości szkoły, nauczycieli i dyrektora w stosunku organu prowadzącego. Jedynie niewielu dyrektorów, wspieranych przez dobrze funkcjonujące rady szkół, mogło sobie pozwolić na stosunkową niezależność od biurokratycznej nadbudowy.

Szkolnictwo wyższe było tym obszarem systemu edukacyjnego, w którym obecność i wpływy szkół prywatnych były najsilniejsze. Państwowe wyższe uczelnie starały się, chociaż z wyraźnym opóźnieniem, odpowiadać na potrzeby rynku pracy, oferując nowe rynkowe kursy, organizując nowe kierunki studiów lub otwierając kolegia językowe czy organizując kursy zarządzania i marketingu. Stosunkowo kosztowny system studiów pięcioletnich, prowadzących do magisterium, pozostawał jednak nadal dominujący. Uległo to widocznej zmianie dopiero

po roku 2005, gdy wprowadzono trzystopniowy system studiów, dostosowanych do wymogów procesu bolońskiego.

Jak stwierdzono wyżej, system edukacyjny jest bardzo często przedmiotem gier politycznych. W 1997 roku, po wyborach parlamentarnych, zawiązała się nowa koalicja. Zaplanowano i wprowadzono cztery reformy. Jedną z nich była reforma systemu edukacyjnego. Zaowocowała ona utworzeniem nowego systemu szkolnego (podstawowego i średniego) obejmującego trzy stopnie:

- sześcioletnią szkołę podstawową, kończącą się testem złożonym z części humanistycznej i przyrodniczej;
- trzyletnie gimnazjum, kończące się również egzaminem testowym, obejmującym części humanistyczną i przyrodniczą;
- trzyletnie liceum ogólnokształcące, licea profilowane, technika, kończące się egzaminem maturalnym.

Każdy poziom wieńczą zewnętrznie – to jest nowy element systemu – oceniane egzaminy. Na poziomie podstawowym i gimnazjalnym mają postać testów złożonych z części humanistycznej i przyrodniczej, na poziomie liceum – bardziej rozbudowanych egzaminów ustnych i pisemnych z poszczególnych przedmiotów – obowiązkowych i do wyboru.

Teoretycznie wynik testu na zakończenie szkoły podstawowej ma oceniać pracę szkoły i nie mieć wpływu na losy ucznia – każdy z absolwentów tego poziomu szkolnego ma zapewnione miejsce w gimnazjum. Jednak jeśli rodzice chcą posłać dziecko do gimnazjum innego niż rejonowe, wynik testu jest bardzo ważny. Zatem okazuje się, że system, który w zamierzeniach reformatorów miał być bardziej otwarty i zorientowany na wyrównywanie środowiskowo generowanych szans edukacyjnych – gimnazjum miało być tym typem szkoły, który miał tę funkcję wyrównawczą spełniać – wprowadził dodatkowy, wcześniejszy próg selekcyjny (w wieku trzynastu lat), który okazuje się bardzo ważny: lepsze gimnazjum (inne niż rejonowe) zwiększa szanse na lepszy wynik testu, a w konsekwencji dostanie się do lepszego liceum. To z kolei zwiększa szanse na lepszy wynik matury i stwarza możliwości dostania się na dobrą uczelnię. Być może ten system premiuje uczniów zdolnych. Ale także tych, których rodziców stać na inwestowanie w ich kształcenie: dodatkowe lekcje, naukę języków obcych i tym podobne. Czy zatem mechanizmy selekcji nie zostały w wyniku reformy wzmocnione? Być może zamieszczone w niniejszym tomie wyniki badań pozwolą odpowiedzieć na to pytanie.

5. Konkluzje

Przedstawiliśmy, z konieczności bardzo skrótowo, stan szkolnictwa podstawowego i średniego odnoszący się do okresu, w którym zostały zrealizowane prezen-

towane w tym tomie badania. Lata 1991 do 1997 to okres zmian wprowadzonych tuż po transformacji i czas „pełzającej reformy” – głównie zmian programowych i sposobów finansowania szkół. Wtedy jeszcze – szczególnie w roku 1991 – funkcjonował stary system, z zasadniczymi szkołami zawodowymi i technikami, jako prawie dominujący typ szkolnictwa ponadpodstawowego. Lata późniejsze, po roku 2000, to zupełnie inny system szkolny. Uważamy, że kształt systemu szkolnego (ustrój szkolny), progi selekcyjne stanowią ważny czynnik determinujący poziom aspiracji edukacyjnych i życiowych (także zawodowych).

Warto jednak podkreślić jeszcze jeden aspekt. Obecnie żyjemy w stale i szybko, a nawet gwałtownie zmieniającym się społeczeństwie. Można odnieść wrażenie, że w ciągu ostatnich 20–30 lat obserwujemy znaczące przyspieszenie przemian, głównie z powodu zmian w dziedzinie nauki, technologii, szczególnie technologii komunikacyjnych. Z całą pewnością to owa technologiczna strona życia społecznego i indywidualnego stawiała się najbardziej widoczna. W nasze życie wtargnęły nowe urządzenia, ale także pojawiły się nowe umiejętności związane z ich obsługą.

Nowy typ społeczeństwa (pisaliśmy o tym wyżej) niesie dla młodych ludzi (także tych dorosłych) zupełnie nowe wyzwania. Obojętne, jakiej nazwy użyjemy dla określenia nowego typu społeczeństwa, jedno jest pewne: wzrasta w nim znaczenie wiedzy ogólnej i specjalistycznej oraz umiejętności związanych z zarządzaniem informacją. Ma to oczywiste konsekwencje dla szans życiowych jednostek: ci, którzy zdobędą tę wiedzę i umiejętności, mają szanse na wymagającym i coraz bardziej globalnym rynku pracy, a ci, którzy ich nie będą mieli, zostaną trwale wykluczeni. Dlatego szczególnie ważne jest sprawne funkcjonowanie narodowych systemów szkolnictwa, zwłaszcza obecnie, w dobie kontynentalnej i globalnej konkurencji.

Szkoła i wydawane przez nią dyplomy mają w społeczeństwie opartym na merytokratycznych mechanizmach kształtujących strukturę społeczną ogromne znaczenie dla jednostek. Poziom wykształcenia, mierzony typem ukończonej szkoły, jest istotną cechą położenia społecznego, w znacznym stopniu determinującą inne cechy: standard ekonomiczny i prestiż (status) społeczny. Dyplom (świadectwo) staje się współcześnie równie ważny jak świadectwo urodzenia. Określa szanse życiowe jednostek na rynku pracy, gdzie coraz ważniejsze stają się poziom i jakość kwalifikacji, a nie zwykłe umiejętności pozwalające na wykonywanie nieskomplikowanych, wystandaryzowanych czynności, na które było zapotrzebowanie w epoce przemysłowej. Dzisiaj potrzebny jest inny rodzaj kwalifikacji, pozwalający na tworzenie informacji i zarządzanie nią, na komunikowanie się z ludźmi zarówno bezpośrednio, jak i za pomocą urządzeń. Widocznym znakiem jest pojawianie się nowych zawodów (stanowisk pracy), których wcześniej nie było, związanych głównie z trzecim sektorem. To kolejny czynnik determinujący charakter i poziom aspiracji edukacyjnych i zawodowych.

NIERÓWNOŚCI OŚWIATOWE W POLSCE

1. Wprowadzenie

Nowa władza w Polsce Ludowej zadeklarowała, że szkoła będzie dostępna dla wszystkich, którzy wykażą się odpowiednimi zdolnościami, że dzięki likwidacji społecznych selekcji istniejących w przedwojennej szkole polskiej stanie się ona kanałem awansu społecznego dla grupy młodzieży pozbawionej dostępu do kształcenia. Były to postulaty atrakcyjne szczególnie dla młodzieży chłopskiej i robotniczej, wiejskiej i małomiasteczkowej, upośledzonej oświatowo w okresie międzywojennym. Pojawia się pytanie: do jakiego stopnia te obietnice zostały spełnione i czy w swej ponadczterdziestoletniej historii ówczesny system oświaty był kanałem ruchliwości społecznej i czy jest nim także dzisiaj? Zakładamy, że ma to wpływ na ocenę znaczenia dyplomu i wykształcenia w społeczeństwie, a zatem na kształtowanie się postaw wobec kształcenia, aspiracji kształceniowych i poczucia zaspokojenia potrzeb edukacyjnych.

Będziemy się starać udowodnić tezę, zgodnie z którą ówczesny polski system kształcenia nie był zorientowany na zaspokajanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych, ponieważ miał do spełnienia przede wszystkim funkcje systemowe. Był bowiem zorientowany na realizację wymogów systemu ekonomicznego i politycznego. Nie pozostało to bez wpływu na sposób jego funkcjonowania w pierwszych latach transformacji, kiedy zmiany ustawowe miały raczej charakter kosmetyczny – przewartościowanie zadań szkoły, wprowadzenie religii do szkół, powołanie rad szkół (ale ich ograniczone działanie).

Gdyby wziąć pod uwagę jedynie globalne dokonania polskiej oświaty w ciągu ostatnich pięćdziesięciu kilku lat, to można odnieść wrażenie, że mieliśmy system kształcenia otwarty i dostępny dla wszystkich, którzy pragnęli się kształcić. Mogą o tym przekonywać:

- 1) upowszechnienie w pierwszym okresie szkoły podstawowej (do roku 1960 – siedmioletniej, a od 1961 – ośmioletniej) i realizacja obowiązku szkolnego na poziomie 99%¹;

¹ Oznacza to nie tyle, że 99% rocznika kończy szkołę podstawową, ile że do niej uczęszcza. Odsetek kończących jest mniejszy.

- 2) praktyczne objęcie dalszym kształceniem młodzieży w wieku 15–18 lat, początkowo w miastach, a od 1970 roku na wsi²;
- 3) formalne zlikwidowanie ślepych uliczek poprzez zapewnienie możliwości kontynuowania nauki różnymi torami, także przez zasadniczą szkołę zawodową, gdyż po jej ukończeniu można się dalej uczyć w technikum³;
- 4) zrównanie w prawach dostępu do wyższych uczelni absolwentów wszystkich szkół średnich, ogólnokształcących i zawodowych. Posiadanie matury jakiegokolwiek szkoły średniej pozwala na staranie się bez żadnych ograniczeń o przyjęcie na dowolny wydział w każdej szkole wyższej;
- 5) zlikwidowanie barier ekonomicznych w postaci opłat za naukę na wszystkich poziomach, faktyczne zlikwidowanie toru szkolnictwa prywatnego (wyjątkiem były szkoły prowadzone przez Kościół katolicki, duchowne i świeckie), a jednocześnie wprowadzenie systemu stypendialnego dla młodzieży z niezamożnych rodzin, co zdolnym uczniom z tych grup umożliwiało dalsze kształcenie się na koszt państwa⁴;
- 6) zróżnicowanie szkół na poziomie ponadpodstawowym i ponadśrednim w taki sposób, aby odpowiadały zapotrzebowaniu na kwalifikowaną siłę roboczą, a jednocześnie zróżnicowanym zainteresowaniom i zdolnościom⁵;
- 7) ilościowy rozwój kształcenia na poziomie ponadpodstawowym i ponadśrednim, w tym wyższym;

² Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 10 lipca 1970 roku uzależniało możliwość przejęcia gospodarstwa przez osoby do 45 lat od uzyskania świadectwa ukończenia szkoły rolniczej. Oznaczało to dla młodzieży chłopskiej konieczność kontynuowania nauki po ukończeniu szkoły podstawowej w szkołach przysposobienia rolniczego, zasadniczych szkołach rolniczych i technikach rolniczych, a dla dorosłych – uzupełniania wykształcenia na kursach przysposobienia rolniczego (por. Szymański 1978).

³ Ostatnią ślepą uliczką były szkoły przysposobienia rolniczego zlikwidowane na początku lat siedemdziesiątych. W większości wypadków zostały po prostu przemianowane na zasadnicze szkoły rolnicze.

⁴ Sytuacja zmieniała się z czasem, ponieważ tak zwane limity dochodu na głowę w rodzinie rosły wolniej niż koszty utrzymania, tak że relatywnie coraz mniejszy odsetek uczniów kwalifikował się do otrzymywania takiej pomocy. Istnienie systemu pomocy materialnej dla uczniów i studentów jest w praktyce dla wielu jedynie potencjalną szansą pomocy, a ich rodziny i tak muszą ponosić koszty ich kształcenia w postaci na przykład podręczników, dojazdów do szkoły, kosztów utrzymania. Pomoc stypendialna, aby była skuteczna, powinna iść w parze z rozbudową internatów i domów studenckich, co nie w każdym okresie, nie w każdym rejonie i typie szkół następowało. Stosunkowo najmniej pomocy tego typu jest dostępne dla uczniów liceów ogólnokształcących, a więc szkół wprost prowadzących do wyższych uczelni, co w konsekwencji poważnie ogranicza szanse edukacyjne młodzieży niezamożnej.

⁵ Kształt naszego szkolnictwa ponadpodstawowego jest przedmiotem gorących sporów. Po wszechnie krytykuje się jego nadmierne uzawodowienie i dominację zasadniczych szkół zawodowych w ofercie miejsc dla absolwentów szkół podstawowych. Zwraca się uwagę na nierównomierność sieci szkolnej w różnych rejonach kraju. Nie ulega jednak wątpliwości, że jest to system zróżnicowany i może spełniać nie tylko funkcje dostarczania kwalifikowanej siły roboczej dla gospodarki, ale także zaspokajania indywidualnych potrzeb poznawczych.

- 8) stworzenie dodatkowych szans kształcenia się dla tych wszystkich, którzy z różnych względów nie mogli się uczyć czy studiować w szkołach dziennych, w postaci różnorodnych szkół dla pracujących (wieczorowych, eksternistycznych, zaocznych), których dyplomy są równoprawne z odpowiednimi dokumentami szkół dziennych;
- 9) rozszerzenie możliwości zdobywania wiedzy i kwalifikacji poza system szkolny. Wspomagają go w tym dziele przedsiębiorstwa oraz różnorodne instytucje kulturalne, od radia i telewizji, poprzez Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, domy kultury, kluby, organizacje polityczne i społeczne, po związki wyznaniowe i tym podobne. Wspólnie tworzą one sieć instytucjonalną do realizacji postulatu „kształcenia ustawicznego”.

Wszystko to pozwalało mówić o „rewolucji oświatowej” po II wojnie światowej, o Polsce jako o „kraju ludzi kształcących się”. Konsekwencją była likwidacja analfabetyzmu jako zjawiska społecznego i znaczące podniesienie przeciętnego poziomu wykształcenia całego społeczeństwa. W roku 1984 5,6% ludności w wieku 15 lat i więcej ukończyło studia wyższe, 23% – szkoły średnie, 19,9% – zasadnicze, 43,5% – podstawowe, a tylko 8,1% nie ukończyło szkoły podstawowej. W stosunku do roku 1970 ponaddwukrotnie wzrósł udział posiadaczy dyplomów studiów wyższych (w 1970 2,7%), w liczbach bezwzględnych oznaczało to przyrost o 900 tysięcy osób. Równie znacząco wzrosła liczba osób z wykształceniem średnim (z 13,4%) i zasadniczym zawodowym (z 10,6%). Zmniejszył się natomiast udział tych, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej z 24,5% do 8,1% (z 6011 tysięcy do 2237 tysięcy) (GUS 1985: 342).

Tabela 1. Struktura wykształcenia Polaków w latach 1970–2008⁶

Wykształcenie	Rok 1970	Rok 1984	Rok 2002	Rok 2008
Wyższe	2,7	5,6	10,2	18

⁶ Obecnie roczniki statystyczne podają dane o poziomie wykształcenia ludności, odnosząc je nie, jak poprzednio, do kategorii wiekowej „15 i więcej lat” ale „13 i więcej lat”. Wprowadzono także dodatkową kategorię wykształcenia: „gimnazjalne”. Zatem dane sprzed ostatniej reformy systemu szkolnego trudno porównać z obecnymi. Zmniejszają się odsetki ludności legitymującej się wykształceniem średnim i wyższym. Najnowsze dane zawiera poniższa tabela:

Tabela A) Struktura wykształcenia Polaków w latach 1970–2008

	2002	2005	2007	2008	
Wyższe		11,1	14,2	16,5	17,4
Policealne i średnie		32,4	33,0	33,4	33,6
Zasadnicze zawodowe		23,8	23,0	22,4	22,3
Gimnazjalne	1,8	5,5	5,5	5,5	
Podstawowe	28,0	21,8	20,2	19,4	

Źródło: GUS (2010) tabl. 7 (122), s. 222–223.

Policealne	–	–	3,3	3,4
Średnie	13,4	23	29,4	34,5
Zasadnicze zawodowe	10,6	19,9	24,1	26,5
Podstawowe		43,5	28,1	16,6
Niepełne podstawowe	24,5	8,1	2,8	1,1

Źródło: na podstawie Rocznik Statystyczny GUS (1985) i Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej (2009).

Po roku 1989 te zmiany były jeszcze większe. W 2002 roku wykształcenie wyższe miało 10,2% Polaków. Policealnym i średnim legitymowało się 32,6%. Z zasadniczym zawodowym było 24,1%, podstawowym 28,1%, niepełnym podstawowym 2,8% (NSP 2002). Jeszcze większe zmiany można zaobserwować obecnie. W stosunku do 2002 roku prawie dwukrotnie wzrosła liczba Polaków z wyższym wykształceniem (18%). Nieznacznie wzrósł odsetek z wykształceniem średnim i zasadniczym zawodowym. Za to ponaddwukrotnie zmniejszyła się liczba ludzi z wykształceniem podstawowym (GUS 2010, tab. 7). Dane te wskazują, że polskie społeczeństwo przechodzi gruntowną modernizację i wzrost poziomu wykształcenia wśród mieszkańców kraju jest jej empirycznym wskaźnikiem. Uważniejsza analiza dostępnych danych statystycznych, a przede wszystkim wyników zrealizowanych dotychczas badań nad oświatą i selekcjami szkolnymi, przekonuje jednak, że rzeczywistość dostarcza znacznie mniej powodów do optymizmu.

2. Aspiracje edukacyjne w czasach PRL-u

Skoncentrujemy się obecnie na aspiracjach kształceniowych młodzieży polskiej. W ciągu powojennego czterdziestolecia przeprowadzono wiele różnorodnych badań nad wyborem szkoły, wyborem zawodu, planami życiowymi młodzieży. Przegląd rezultatów badawczych w tej dziedzinie przynoszą prace Ryszarda Borowicza (1983, 1988), Magdaleny Sawińskiej (1985), Wiesława Wiśniewskiego (1984), Marzanny Stasińskiej (1987)⁷. To, co jest w nich charakterystyczne, to powszechne deklaracje chęci dalszego kształcenia się. Oznacza to, że w świadomości młodych Polaków, w ich planach życiowych ukończenie szkoły, zdobycie wykształcenia i kwalifikacji stanowi ważny, stale obecny element.

⁷ Uwzględniono tutaj jedynie prace socjologów dokonujące przeglądu najbardziej istotnych badań nad procesami selekcji szkolnych. Literatura przedmiotu jest bardzo bogata, obejmuje setki pozycji. Są to prace socjologiczne dotyczące młodzieży na różnych progach szkolnych, psychologiczne i pedagogiczne. Pozwalają one prześledzić zmiany w aspiracjach edukacyjnych młodzieży z różnych kategorii społecznych w ciągu nie tylko ostatniego czterdziestolecia, ale także dwudziestolecia międzywojennego.

Mamy oczywiście do czynienia z dużym zróżnicowaniem treści tych deklaracji. Przyjmują one różne postaci:

- 1) Im wyższy wiek badanych, tym rzadsza powszechność deklaracji o dalszej nauce, a jednocześnie wyższy poziom wykształcenia, jakie zamierza się uzyskać. Na poziomie najniższym (badani ze szkół podstawowych) prawie wszyscy zamierzają się dalej uczyć po jej ukończeniu. Kilkanaście lat temu zamiar kontynuowania nauki na poziomie ponadpodstawowym nie był tak powszechny, szczególnie wśród młodzieży wiejskiej i chłopskiej.
- 2) Częstsze są deklaracje o zamiarze dalszej nauki wśród młodzieży miejskiej, z rodzin pracowników umysłowych, gdzie przynajmniej jedno z rodziców ma wykształcenie średnie i wyższe.
- 3) Jednocześnie młodzież z takich rodzin wybiera częściej pełne szkoły średnie i deklaruje zamiar dalszego kształcenia się po ich ukończeniu.
- 4) Relatywnie częściej chcą się uczyć w pełnych szkołach średnich dziewczęta niż chłopcy. Ci ostatni preferują krótszy cykl nauki (2–3 lata), prowadzący do zdobycia zawodu i usamodzielnienia się.
- 5) Uzasadniając wybór szkoły, badana młodzież odwołuje się do:
 - a) zdolności i zainteresowań, którym odpowiada profil szkoły;
 - b) bezpośredniego lub pośredniego powiązania jej z wybranym zawodem;
 - c) stosunkowo niskich kosztów nauki, jeżeli szkoła jest blisko domu.
- 6) Młodzież robotnicza i chłopska częściej traktuje wybór szkoły instrumentalnie, a inteligencka częściej odwołuje się do wiedzy jako wartości autotelicznej.
- 7) Wśród badanej młodzieży panuje pogląd, że należy się we współczesnej Polsce kształcić, ale nie towarzyszy mu przekonanie, że wyższe kwalifikacje prowadzą do wyższego poziomu dochodów. Wiąże się dyplom szkoły wyższej z wyższym prestiżem społecznym, lżejszą i ciekawszą pracą. Wyraża się także przekonanie o funkcjonalnej niezbędności ludzi z wysokimi kwalifikacjami dla procesów rozwoju gospodarczego i społecznego.
- 8) Współcześnie można zaobserwować tendencję ucieczki od kształcenia wśród młodzieży wiejskiej, chłopskiej i robotniczej. Wyraża się ona w deklaracjach i decyzjach o nauce w zasadniczej szkole zawodowej, usamodzielnieniu się i rezygnacji z dalszej nauki w przyszłości. Oznacza to w zasadzie realizację przedłużonego obowiązku szkolnego.
- 9) W konsekwencji nie wzrasta, o ile nie maleje, zainteresowanie kształceniem się na poziomie wyższym wśród młodzieży chłopskiej i robotniczej. Odsetek studentów pochodzenia chłopskiego systematycznie maleje, czego nie da się wytłumaczyć wyłącznie spadkiem udziału chłopów (rolników indywidualnych) w strukturze społecznej⁸.

⁸ W roku akademickim 1986/1987 6,1% studentów pierwszego roku studiów dziennych pochodziło z rodzin rolników indywidualnych, podczas gdy w tym samym roku stanowili oni 28% mieszkańców Polski (GUS 1987).

Jakie dalsze wnioski można wysnuć z przedstawionych wyżej fragmentarycznych danych? Siłą rzeczy muszą się one odnosić do fundamentalnych kwestii: a) faktycznej powszechności kształcenia we współczesnej Polsce, b) stopnia upośledzenia oświatowego niektórych kategorii młodzieży⁹, c) funkcji, jakie system kształcenia pełni w stosunku do potrzeb społecznych, struktury społecznej i innych podsystemów (gospodarki i polityki).

Można mieć wątpliwości, do jakiego stopnia została zrealizowana zasada powszechności kształcenia. Pisaliśmy już wyżej, że realizacja obowiązku szkolnego w wieku 7–15 lat, czyli na poziomie szkoły podstawowej, jest wysoka (99%). Wysoki jest także wskaźnik skolaryzacji młodzieży w wieku 15–18 lat, ale należy od razu dodać, że w roku 1984 ponad 47% młodzieży uczącej się po ukończeniu szkoły podstawowej chodziło do zasadniczych szkół zawodowych, prawie 30% do średnich szkół zawodowych, 20,5% do liceów ogólnokształcących, a 2,4% do średnich szkół artystycznych (GUS 1985). Niemal połowa młodzieży w tym wieku chodziła do niepełnych szkół średnich, o ograniczonym programie nauczania przedmiotów ogólnych i humanistycznych.

Ważne jest także i to, że ten typ szkół pełnił funkcję ślepej uliczki naszego systemu szkolnego, ponieważ zdecydowana większość ich uczniów poprzestaje na ich świadectwie. Z badań zrealizowanych w roku 1981 pod kierunkiem Wiesława Wiśniewskiego wynika, że tylko 4% badanych osób doszło do średniego wykształcenia trybem dziennym przez zasadnicze szkoły zawodowe (Sawiński, Stasińska 1986: 11). Potwierdzają tę prawidłowość i inne badania (Osiński 1977, Białecki 1982, Borowicz 1980, 1983).

Okazuje się, że funkcje „ślepych uliczek” mogą pełnić także pełne szkoły średnie. Wprowadzone w latach siedemdziesiątych zasady określały, że można je kończyć w dwojaki sposób: zdając maturę i uzyskując prawo ubiegania się o przyjęcie na wyższą uczelnię oraz bez przystępowania do egzaminu dojrzałości, otrzymując świadectwo ukończenia szkoły średniej, które takiego prawa nie daje. Można się wtedy dalej uczyć w szkole pomaturalnej, która jest *de facto* zawodową szkołą średnią. W niektórych szkołach średnich nauczyciele wywierają nacisk na słabszych uczniów, aby nie przystępowali do matury, starając się w ten sposób chronić prestiż szkoły (Stasińska 1986).

Jedynie 20% uczniów poziomu drugiego uczęszcza do szkół, które wprost prowadzą do studiów wyższych (co nie znaczy, że wszyscy się na nie decydują, chociażby z powodów wspomnianych wyżej). Licea ogólnokształcące dostarczają około $\frac{4}{5}$ kandydatów na studia wyższe. Oznacza to po prostu poważne ograniczenie pola rekrutacji i ostre procesy selekcji. $\frac{1}{5}$ zbiorowości uczących się dalej absolwentów szkół podstawowych dostarcza $\frac{4}{5}$ potencjalnych kandydatów i w rezultacie studentów szkół wyższych. Można przyjąć, że na pełną realizację potrzeb edukacyjnych (osiągnięcie dyplomu studiów wyższych) ma szansę stosunkowo ograniczona licz-

⁹ Kolejny podrozdział będzie poświęcony opisowi i analizie mechanizmów generujących nierówności oświatowe młodzieży wiejskiej.

ba młodzieży, wśród której dominują dzieci inteligencji. Oznacza to utrzymywanie się nierówności edukacyjnych mimo pozorów otwartości systemu kształcenia oraz prawdopodobnie marnowanie dużej liczby talentów, które gubi się po drodze¹⁰.

Struktura naszego szkolnictwa ponadpodstawowego w realnym socjalizmie ograniczała poziom aspiracji kształceniowych i możliwości ich realizacji, czy szerzej: możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych, a przede wszystkim poznawczych i osobowościowych. Prawie połowa absolwentów szkół podstawowych była faktycznie skazana na naukę w szkole zasadniczej zawodowej¹¹, preferującej wąsko specjalistyczny program przygotowania zawodowego, który nie sprzyjał zaspokajaniu i rozwijaniu potrzeb poznawczych. Dla procesu osiągnięcia pozycji społecznej jej świadectwo miało takie samo znaczenie jak dla pokolenia rodziców świadectwo szkoły podstawowej. Nie zapewniało szans na awans, ale stawało się czynnikiem reprodukcji kategorii robotniczych o stosunkowo niskim jak na tamte wymagania poziomie kwalifikacji¹². W głównej mierze odgrywało rolę kanału ruchliwości społecznej wyłącznie dla młodzieży chłopskiej, migrującej do miast i wchodzącej do pracy w przemyśle, a tym samym zmieniającej przynależność środowiskową i społeczno-zawodową.

Nie znaczy to, że zasadnicza szkoła zawodowa ma i zawsze miała wyłącznie wady. W pierwszej fazie industrializacji i modernizacji kraju była zawsze dostarczycielem kwalifikowanej siły roboczej. Także z punktu widzenia innych potrzeb jednostki mogła i może być funkcjonalna. Jej ukończenie zapewniało stosunkowo niezły poziom dochodów, dobrą pozycję na ograniczonym rynku pracy, zdominowanym przez zapotrzebowanie na siłę roboczą o relatywnie niskim poziomie kwalifikacji. Uzyskiwało się to wszystko względnie szybko (2–3 lata nauki), bez specjalnego wysiłku, ponieważ wymagania programowe nie były wysokie i przy niskich kosztach kształcenia (internaty, wynagrodzenie za pracę w czasie nauki). Była to droga zdobycia zawodu i usamodzielnienia się atrakcyjna dla młodzieży z rodzin niezamożnych czy takiej, która szkołę traktuje bardzo instrumentalnie, wyłącznie jako środek zdobywania kwalifikacji¹³.

¹⁰ Zaskakujące, że o podobnym zjawisku pisał w okresie międzywojennym Marian Falski (1937), krytykując nadmierną społeczną selekcyjność ówczesnego systemu szkolnego.

¹¹ W tym okresie rokrocznie prawie połowa miejsc, które władze oświatowe przygotowywały dla absolwentów szkół podstawowych, jest w zasadniczych szkołach zawodowych. Tak więc nawet gdyby nikt nie chciał się w nich uczyć, to co drugi nie miałby innej szansy kontynuowania nauki, ponieważ w pełnych szkołach średnich nie byłoby dla nich miejsc.

¹² Badania nad ruchliwością społeczną w społeczeństwach przemysłowych pokazują, że współcześnie trzeba ukończyć szkołę o poziom wyższą niż pokolenie rodziców, aby awansować w systemach stratyfikacji (por. Lipset, Bendix 1964, Boudon 1973, 1977, Thelot 1984). Nic więc dziwnego, że nasza zasadnicza szkoła zawodowa nie pełni już funkcji kanału ruchliwości społecznej.

¹³ Można mieć wątpliwości, czy wykorzystywanie uczniów do pracy, która jest gorzej opłacana niż taka sama wykonywana przez dorosłego, nie jest zawołowaną formą wyżysku młodocianych. Trzeba jednak pamiętać, że dawniej, jeszcze w okresie międzywojennym – mimo rozbudowanego w tym czasie ustawodawstwa socjalnego – uczniowie w fabrykach nie otrzymywali początkowo wynagrodzenia za pracę, a później (w drugim, trzecim roku nauki), znacznie niższe niż dorośli. Mocno

Tylko połowa absolwentów szkół podstawowych miała szansę na to, aby kształcić się w pełnych szkołach średnich, prowadzących do studiów wyższych. Jednak na studiach liczba miejsc była bardzo poważnie ograniczona dzięki stosowaniu limitów przyjęć ustalanych przez Komisję Planowania i dalej przez odpowiednie ministerstwa, którym podlegają szkoły wyższe. W sumie tylko 30% posiadaczy matur mogło liczyć na przyjęcie na wyższe uczelnie. Około 18,3% mogło się dalej uczyć w szkołach pomaturalnych (zawodowych), a w sumie ponad połowa musiała iść do pracy, bo nie było dla niej miejsca w szkołach poziomu trzeciego (GUS 1984/1985).

Taka struktura szkolnictwa ponadpodstawowego miała negatywne skutki nie tylko dla jednostek. Ważne są także te, które odnoszą się do wymiaru ogólnospołecznego:

- 1) Wepchnięcie blisko połowy populacji piętnastolatków w ślepą uliczkę, jaką były zasadnicze szkoły zawodowe, oznacza marnowanie dużej liczby talentów, szczególnie wśród młodzieży robotniczej i chłopskiej, stanowiącej $\frac{3}{4}$ liczby uczniów tych szkół. Zgodnie z prawem wielkich liczb i krzywą rozkładu normalnego w tej liczbie młodzieży powinno się znaleźć wielu takich uczniów, którzy byliby w stanie (biorąc pod uwagę ich zdolności) dotrzeć do dyplomu szkoły wyższej.
- 2) Uczniowie szkół zasadniczych zawodowych byli kształceni wąsko specjalistycznie, często na potrzeby określonego przedsiębiorstwa utrzymującego szkołę. W konsekwencji mieli trudności w adaptacji do zmieniających się wymagań wynikających z postępu technicznego i technologicznego. Trudno w nich także upatrywać czynnik kapitału ludzkiego mogącego się przyczynić do intensyfikacji procesów modernizacyjnych. Są zatem pierwszymi instytucjami marnującymi ów kapitał. Było to dobrze widoczne przy wprowadzeniu wolnego rynku – wtedy najliczniejszą grupą bezrobotnych zostali absolwenci ZSZ.
- 3) Zasadnicze szkoły zawodowe produkowały relatywnie nisko kwalifikowaną siłę roboczą, o nikłej wiedzy ogólnej, niskim poziomie potrzeb kulturalnych, słabej zdolności rozpoznawania istoty zachodzących w społeczeństwie procesów. Tacy ludzie nie stanowili materiału na świadomych obywateli, podmioty działań społecznych i politycznych, innowatorów, ale raczej na przedmiot manipulacji. Ta ostatnia właściwość może być korzystna dla realizacji doraźnych celów politycznych.

Młodzież z niektórych kategorii społecznych preferuje w swych wyborach poszczególne typy szkół. Do liceów ogólnokształcących szła/idzie przede wszystkim młodzież inteligencka, gdzie stanowi prawie połowę wszystkich przyjmowanych

krytykowano ten stan, który powodował większe zapotrzebowanie na rynku pracy na młodocianych będących tańszą siłą roboczą. Obecnie zasadnicza szkoła zawodowa jest skrzyżowaniem szkoły mającej dostarczyć młodzieży możliwości kształcenia się powyżej szkoły elementarnej i przyuczenia do zawodu w trakcie pracy.

do I klas i połowę absolwentów. Na drugim biegunie znajdują się zasadnicze szkoły zawodowe, gdzie wśród przyjętych do klas I 58% to dzieci robotników, 26% – chłopów i tylko 16% wywodzi się z innych kategorii. Do tych szkół przyjmowano bez egzaminów wstępnych, podczas gdy do pełnych szkół średnich trzeba je było zdawać.

Taka sytuacja stwarzała większe szanse na zdobycie miejsca w pełnej szkole średniej dla absolwentów dobrych szkół podstawowych bądź dla takich, których rodzice mogli sami rekompensować braki w pracy szkoły. Wskazywał na to fakt największego upośledzenia oświatowego dzieci wiejskich, a szczególnie chłopskich. Chodziły one do szkół o nie najlepszych warunkach lokalowych, o słabym wyposażeniu w pomoce naukowe, gdzie uczą nauczyciele o najniższym poziomie kwalifikacji, jednym słowem – do szkół gorszych niż miejskie. Ich rodzice mają niski poziom wykształcenia i choćby z tego względu nie potrafią zrekompensować braków w realizacji programu szkolnego. Nakładają się na to dodatkowo gorsze warunki socjalizacji dziecka chłopskiego, dwoistość roli społecznej: ucznia i siły roboczej w gospodarstwie, oraz – co nie jest bez znaczenia – wyższe koszty kształcenia na poziomie szkoły ponadpodstawowej (dojazdy do szkoły lub konieczność utrzymania dziecka poza domem). Nic więc dziwnego, że poziom aspiracji tych dzieci nie przekraczał z reguły zasadniczej szkoły zawodowej (Kozakiewicz 1973, Niezgoda 1975, 1976, Borowicz 1980, 1983).

Można przyjąć, że poziom szkoły podstawowej jest wskaźnikowy dla procesów alokacji jednostek w obrębie struktury społecznej. Zasadnicza szkoła zawodowa pełniła funkcje: a) kanału ruchliwości społecznej dla młodzieży chłopskiej, b) środka reprodukcji klasy robotniczej.

Średnie szkoły zawodowe były kanałem ruchliwości społecznej dla młodzieży robotniczej (prawie 43% uczniów klas I) i chłopskiej (26%). Trzeba jednak pamiętać, że zmieniała się struktura wykształcenia całego społeczeństwa i o ile wcześniej (dla pokolenia rodziców) matura była przepustką do kategorii pracowników umysłowych, to obecnie umożliwia z reguły pracę na stanowiskach robotniczych. Średnie szkoły zawodowe dawały jednak możliwość kontynuowania nauki, z czego korzystało 12% absolwentów tych szkół z rodzin robotniczych i prawie 8% z chłopskich (por. Białecki 1982).

Licea ogólnokształcące zostały zdominowane przez młodzież z rodzin pracowników umysłowych (prawie połowa przyjętych i absolwentów). 62% absolwentów liceów z tej kategorii społecznej stara się o przyjęcie na studia wyższe, a 64% z nich zostaje studentami. W sumie 41% tych, którzy rozpoczęli naukę w liceum ogólnokształcącym, dochodzi do studiów wyższych, a tylko 24,9% uczniów z rodzin robotniczych i 17% z chłopskich.

Poziom szkolnictwa wyższego został zawłaszczony przez kategorię inteligencji. W roku akademickim 1986/1987 wśród studentów I roku pochodzący z rodzin pracowników umysłowych stanowili 58,3%, z robotniczych – 32,1% i z chłopskich – 6,1%. Niektóre typy uczelni są jednak jeszcze bardziej „inteligenckie”, na przykład w akademiach medycznych młodzieży z takich rodzin jest 75,5% (GUS

1988). W sumie ten poziom szkolnictwa jest w zasadzie środkiem autoreprodukcji warstwy inteligencji.

Prezentowane tutaj dane obrazują z jednej strony pewien wzór aspiracji kształceniowych, a z drugiej – zakres społecznych selekcji w obrębie systemu szkolnego. Nie są one stałe, zmieniają się w czasie w zależności od cech położenia społecznego (pochodzenia społecznego, wykształcenia i zawodu rodziców), miejsca zamieszkania, charakterystyki rodziny, płci (por. Łoś 1972, Niezgoda 1975, 1976, Nowakowska 1977, Borowicz 1980, 1983, Kwieciński 1980, Sawiński, Stasińska 1986, Sawińska 1985, Stasińska 1987). Najsilniejszymi predyktorami aspiracji do wyższych poziomów wykształcenia są:

- poziom wykształcenia rodziców;
- zawód rodziców;
- środowisko.

Działa tutaj cały syndrom czynników, które w konsekwencji prowadzą do zaniżania lub zawyżania aspiracji edukacyjnych młodzieży, przy czym nie jest to zjawisko wyłącznie polskie. Podobne tendencje można zaobserwować i w innych krajach: im wyższy status rodziców, stopień urbanizacji środowiska społecznego, tym wyższy poziom aspiracji edukacyjnych (por. Boudon 1972, 1977, Giraud, Bastide 1974, Fillipow, Mitew 1984, Czeredniczenko, Szubkin 1985, Georgievski 1972, Halsey, Heath, Ridge 1980, Kostadinowskij, Szubkin 1987, Mare 1980, Markiewicz-Lagneau 1974, Saha 1982, Borowicz 1988). Ich wyjaśnienia można szukać w hipotezach Raymonda Boudona o „efektach stratyfikacyjnych” (Boudon 1972), teorii transmisji i reprodukcji kultury (Bourdieu, Passeron 1972, Bernstein 1977), barierach percepcji kulturowej (Stasińska 1987), rozpoznawania znaczeń (Białecki 1982).

Ten sam zespół czynników pozwala opisać i wyjaśnić mechanizmy realizacji aspiracji szkolnych. Większe szanse na osiągnięcie celu, jakim jest zdobycie dyplomu szkoły wyższej, miały dzieci wywodzące się z rodzin inteligenckich i młodzi mieszkańcy miast. Największe możliwości realizacji swoich planów edukacyjnych mieli natomiast w naszym systemie ci, którzy ograniczyli je do świadectwa ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej. Decydowały o tym liczba wolnych miejsc w klasach pierwszych, przyjmowanie bez egzaminu, niski poziom wymagań programowych i wglądnie niski koszt kształcenia.

3. System kształcenia w PRL-u

Piszemy o systemie kształcenia w PRL-u, ponieważ na początku transformacji systemowej funkcjonował w prawie niezmienionej postaci. Nowa ustawa o sy-

stemie oświaty z 1991 roku wprowadzała jedynie kosmetyczne zmiany, chociaż niektóre z nich, jak na przykład rady szkolne grupujące nauczycieli, uczniów i rodziców miały bardzo pozytywny charakter. Ważne jest także to, że stanowił on dziedzictwo poprzedniej epoki z dominującym w niej przekonaniem, iż systemem oświaty należy sterować centralnie, że programy kształcenia muszą być takie same w każdej szkole, że potrzebna jest kontrola jego realizacji. Większe zmiany wkraczały do szkoły stopniowo, ponieważ proces transformacji zachodzących w kraju je wymuszał: na przykład rynek pracy, który określał charakter i poziom koniecznych mu kwalifikacji siły roboczej „produkowanej” przez system szkolny. Także zmiana sposobu myślenia o przedsiębiorstwie produkcyjnym – które musi być ekonomicznie efektywne – spowodowała upadek wielu zasadniczych szkół zawodowych, ponieważ w większości były szkołami przykładowymi, a w nowej sytuacji – niepotrzebnym obciążeniem, którego z racji ekonomicznych należało się pozbyć.

Dziedzictwem przeszłości były też przekonania o nieopłacalności inwestowania w wykształcenie powyżej niezbędnego minimum. To jednak zaczęło zmieniać się pod wpływem wyłaniającego się rynku na kwalifikacje.

O jednym zespole czynników, które prowadzą do autoselekcji i ograniczenia poziomu interesujących aspiracji, już wcześniej wspomniano: struktura systemu kształcenia na poziomie ponadpodstawowym, utrudniająca dostęp do pełnych szkół średnich, a później wyższych. Ponieważ ograniczona liczba miejsc i system egzaminów wstępnych powodowały duże ryzyko niepowodzenia na pierwszym i drugim progu selekcyjnym, wielu potencjalnych kandydatów do szkół średnich decydowało się na tę szkołę, która przyjmuje bez egzaminów wstępnych, a zapewnia zawód i możliwości pracy, a tym samym szybkie usamodzielnienie się. Droga do studiów przez liceum ogólnokształcące łączyła się ze zbyt wielkim ryzykiem: konieczność zdania egzaminu wstępnego, cztery lata nauki, egzamin maturalny, egzamin wstępny na wyższą uczelnię i ewentualny sukces w postaci przyjęcia na nią. Matura tego liceum nie dawała jednak kwalifikacji zawodowych i w razie niepowodzenia trzeba było przedłużać okres nauki, aby je uzyskać.

Procesy autoselekcji generowane przez kształt systemu edukacyjnego były w naszym wypadku wzmocniane przez systematyczną deprecjację wykształcenia jako czynnika umożliwiającego osiągnięcie wyższego standardu ekonomicznego, zrobienia rzeczywistej kariery zawodowej. W latach 70–90 XX wieku stale spadały płace (w stosunku do średniej krajowej i innych grup pracowniczych) kategorii grupujących ludzi o wyższym poziomie wykształcenia, na przykład nauczycieli, pracowników sektora kultury, służby zdrowia. Nakładały się na to także problemy ze znalezieniem pracy zgodnej z kwalifikacjami i gorsza sytuacja przetargowa na rynku pracy ludzi o wyższym poziomie kwalifikacji. W ogłoszeniach prasowych poszukiwano robotników wykwalifikowanych i do przyuczenia, a nie na przykład inżynierów, nauczycieli, prawników, lekarzy. W sumie te zjawiska raczej zniechęcały do inwestowania pieniędzy, czasu i wysiłku w coś, co niekoniecznie musi przynieść wymierne korzyści.

Wynikało to ze stanu i zasad funkcjonowania systemu gospodarczego oraz polityki płacowej będącej rezultatem przyjęcia jako obowiązujących doktrynalnych tez o podziale pracy i sektorów gospodarki na produkcyjne i nieprodukcyjne. Praca robotnika w przemyśle to „praca produkcyjna”, a nauczyciela, lekarza i bibliotekarza – nie. Ponieważ tylko pierwsza tworzyła wartości i pomnażała dochód, to ją właśnie należało bardziej cenić i lepiej opłacać.

Drugim niezwykle ważnym czynnikiem powodującym deprecjację pracy wysoko kwalifikowanej był ekstensywny model rozwoju gospodarczego, przejęty w latach czterdziestych ze wzorów radzieckich i zastosowany do naszych warunków. Nowe inwestycje, przede wszystkim w kapitałochłonne przemysły surowcowe i w sektor produkcji środków produkcji, o długim cyklu budowy nowych obiektów, przy istniejącym w Polsce poziomie zaawansowania technicznego, wymagały zatrudniania dużych mas ludzi o stosunkowo niskich kwalifikacjach, gdzie elitę stanowili operatorzy ciężkich maszyn budowlanych. Tam też był skierowany strumień pieniędzy zarówno na opłacenie urzędów, jak i ludzi. Charakter powiązań gospodarczych, centralne ustalanie (narzucanie) planów, pogoń za wskaźnikami ilościowymi, system opodatkowania wynagrodzeń – wszystko to powodowało konieczność utrzymywania nisko kwalifikowanych i nisko opłacanych pracowników, aby w momentach zagrożenia planu mobilizować załogę do pracy i opłacać fachowców niezbędnych dla przedsiębiorstwa. Taka gospodarka nie była chłonna na specjalistów o najwyższym poziomie kwalifikacji, na innowacje i nowe technologie.

To wszystko doprowadziło do wytworzenia się w świadomości szerokich rzesz społeczeństwa kultu prostej pracy fizycznej i spadku znaczenia wykształcenia jako czynnika sprzyjającego awansowi materialnemu i społecznemu. To z kolei sprzyjało obniżeniu się aspiracji edukacyjnych młodzieży z tych kategorii społecznych, gdzie szkołę i szkolne świadectwo traktuje się w kategoriach utylitarno-instrumentalnych, a nie autotelicznych.

Kolejną barierą ograniczającą aspiracje i możliwości ich realizacji był stan sieci szkolnej. Nie jest tajemnicą, że wiejskie i, w mniejszym stopniu, małomiasteczkowe szkoły podstawowe były i są jakościowo gorsze od wielkomiejskich. Ich absolwenci są z reguły gorzej przygotowani i mają mniejsze szanse na pokonanie kolejnych progów selekcyjnych (Kozakiewicz 1973, Kwieciński 1980, Szymański 1973, Borowicz 1980, 1983, Kwieciński 2002).

Być może jeszcze większe znaczenie ma struktura i sieć szkół ponadpodstawowych. Główną cechą tego szkolnictwa było uzawodowienie. Nastąpiło ono w okresie gwałtownej, ekstensywnej industrializacji. Rozbudowujący się przemysł był nie tylko stymulatorem, ale i organizatorem szkolnictwa zawodowego. Z badań nad procesami uprzemysłowienia wynika, że pociąga ono za sobą rozwój szkolnictwa wszystkich szczebli (Szczepański 1973). Mieliśmy jednak do czynienia ze swoistym paradoksem. W imperium centralnego planowania szkolnictwo zawodowe rozwijało się w zasadzie żywiołowo: brak specjalistów powodował two-

zenie nowych szkół, które najczęściej kształciły na potrzeby konkretnego przedsiębiorstwa.

Nieadekwatność sieci szkolnej w stosunku do potrzeb i jej wpływ na aspiracje szkolne i możliwości ich realizacji nie jest wyłącznie polskim fenomenem i cechą nie tylko systemów scentralizowanych. Podobne zjawisko można obserwować również w innych krajach, gdzie oświata funkcjonuje na innych zasadach, a władze lokalne mają w tym względzie znacznie większą inicjatywę, jak na przykład w Anglii (por. Byrne i in. 1974, Sanderson 1987).

Przedstawione w niniejszym rozdziale analizy odnoszą się do indywidualnych aspiracji w zakresie kształcenia. Zespół różnicujących je czynników działa w taki sposób, że można je ułożyć we wzory typowe dla konkretnych kategorii młodzieży: wielkomiejskiej, małomiasteczkowej, wiejskiej, pochodzącej z rodzin inteligenckich, robotniczych i chłopskich, dziewcząt i chłopców. Nie oznacza to, iż są to wzory aspiracji grupowych, lecz raczej regularności oczekiwań i decyzji wynikających z podobieństwa warunków życia, przebiegu procesu socjalizacji, podobnego systemu wartości wpajanego w rodzinie i środowisku społecznym, podobnego zasobu kapitału kulturowego. Hipoteza Mare’a, weryfikowana w polskich warunkach przez Stasińską (1987), głosi, że osiągnięcia na wyższych poziomach kształcenia są zależne od czynników psychologicznych, a nie od pochodzenia społecznego. W swoich interesujących analizach autorka w zasadzie potwierdza wnioski z amerykańskich badań Mare’a z modyfikacjami dotyczącymi cech społecznych, na których nadbudowuje się kapitał kulturowy, roli płci i tym podobnych. Można mieć jednak wątpliwości, czy skład społeczny studentów polskich wyższych uczelni pozwala na odrzucenie tezy Boudona o działaniu tak zwanego II efektu stratyfikacyjnego¹⁴ na rzecz hipotezy Mare’a. Wymaga to dalszych studiów i interpretacji z uwzględnieniem swoistości polskiego systemu społecznego i edukacyjnego.

4. Szanse oświatowe młodzieży wiejskiej w Polsce

W tej części opracowania zostanie przeprowadzona charakterystyka szans oświatowych młodzieży wiejskiej w Polsce po drugiej wojnie światowej. Wybór tej kategorii młodzieży sugeruje, że nie są one identyczne z tymi, jakie mają jej miej-

¹⁴ Efekty stratyfikacyjne odnoszą się do oddziaływania struktury społecznej (systemu stratyfikacyjnego) na kształtowanie się szans edukacyjnych. „I efekt stratyfikacyjny” to oddziaływanie miejsca jednostki w systemie stratyfikacji na kształtowanie się możliwości pokonania i progu selekcyjnego. „II efekt” to zwiększanie szans na drugim progu selekcyjnym przez miejsce w systemie stratyfikacji. Tak więc według Boudona, wraz z przechodzeniem przez kolejne progi systemu kształcenia działanie czynników społecznych nie słabnie, ale się nasila. O ostatecznym sukcesie decyduje nie kombinacja czynników społecznych (statusu socjoekonomicznego, kapitału kulturowego, środowiska społecznego) i psychologicznych (zdolności, motywacji, IQ), lecz właśnie społecznych.

scy rówieśnicy. Tym, co nas faktycznie interesuje, jest zagadnienie nierówności w dostępie do wykształcenia jako ograniczenie możliwości realizacji potrzeb edukacyjnych. Analizujemy tę kategorię młodzieży, przyjmując za kryterium jej wyróżnienia środowisko społeczne, w jakim przebiegają procesy socjalizacji i kształtowania się wzorów karier, systemy wartości i ujawniają potrzeby. Jest ona o tyle istotna, że jej udziałem był chyba największy awans edukacyjny i społeczny w całym okresie powojennym (w porównaniu z generacjami rodziców). Równocześnie jednak ta kategoria młodzieży coraz rzadziej znajdowała dla siebie miejsca w liceach ogólnokształcących, a w konsekwencji w szkołach wyższych.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej nowa ludowa władza w swoich deklaracjach programowych zapowiadała zniesienie upośledzenia oświatowego młodzieży robotniczej i chłopskiej, zrównanie szans oświatowych miasta i wsi. Rezultaty badań nad aspiracjami szkolnymi i zawodowymi młodzieży wiejskiej i ich realizacjami przekonują, że nie udało się tego osiągnąć.

Młodzież wiejska nigdy nie stanowi jednorodnej statusowo kategorii. *Gros* wywodzi się z rodzin chłopskich, ale współczesna wieś jest zamieszкана nie tylko przez chłopów. Około 30% jej mieszkańców stanowią robotnicy, a do tego dochodzą kategorie pośrednie i wiejska inteligencja¹⁵. Zespół warunków cywilizacyjnych w podobnym stopniu dotyka młodzież ze wszystkich tych kategorii społecznych, chociaż negatywne konsekwencje środowiska najsilniej kumulują się w rodzinach chłopskich.

Nie będzie to pełna analiza oddziaływania wszystkich czynników społecznych, ekonomicznych i psychologicznych. Chcemy się skoncentrować przede wszystkim na zewnętrznych wobec jednostek uwarunkowaniach wynikających z charakterystyki wiejskiej sieci szkolnej, właściwości przebiegu procesu socjalizacji w rodzinie wiejskiej i w społeczności wioskowej.

Na zakończenie tych wstępnych uwag pragniemy się wytłumaczyć z pewnej niekonsekwencji w prezentowaniu danych. Wynika ona nie z niedbalstwa autorów, ale z usterek dokumentacji statystycznej szkolnictwa dostępnej w publikacjach Głównego Urzędu Statystycznego. Podział na wieś i miasto nie jest uwzględniany w wielu tabelach przedstawiających podstawowe dane, na przykład proporcje studentów i uczniów na różnych szczeblach kształcenia. Nie bardzo wiadomo, jaki odsetek uczniów liceów ogólnokształcących stanowi młodzież wiejska. Podobne jest z innymi danymi. Dlatego też częste będą odwołania do udziału w populacji generalnej tylko części młodzieży wiejskiej, młodzieży chłopskiej, a więc do innych kryteriów podziału.

Powszechnie się twierdziło, szczególnie w oficjalnych wystąpieniach i analizach dokonań powojennego systemu oświaty, że w porównaniu z okresem sprzed drugiej wojny światowej możliwości kształcenia się młodzieży wiejskiej znacznie wzrosły. Przed wybuchem wojny nie zdołano zrealizować założeń reformy

¹⁵ Obecnie coraz częściej wśród ludzi zamożnych obserwuje się ucieczkę z miasta i osiedlanie się na wsiach otaczających duże ośrodki miejskie.

jędrzejewiczowskiej z 1932 roku, zmierzającej do upowszechnienia kształcenia powszechnego na poziomie szkoły siedmioklasowej. Wieś pozostawała wyraźnie upośledzona oświatowo i do rzadkości należała wiejska szkoła czteroklasowa. Siłą rzeczy ograniczony był także dostęp młodzieży wiejskiej do wyższych, ponadpodstawowych szczebli kształcenia. A trzeba pamiętać, że dotyczyło to ponad 60% ludności kraju.

Wprawdzie wśród studentów szkół wyższych odsetek tych, którzy wywodzili się z rodzin chłopskich, był wyższy niż młodzieży robotniczej (około 9% do 14%), lecz nie powinno to prowadzić do mylnych interpretacji. Należy pamiętać o liczebności chłopów i robotników w Polsce przedwrześniowej oraz o analfabetyzmie polskiej wsi jako najbardziej charakterystycznym zjawisku tamtej rzeczywistości¹⁶.

Po drugiej wojnie światowej sytuacja uległa zmianie. Mieliśmy do czynienia z rewolucją oświatową, która przede wszystkim stała się udziałem wsi. Zdobywanie wykształcenia i kwalifikacji zawodowych pozwalało na społeczny awans licznych rzesz migrantów wiejskich (por. Pohoski 1963, Zagórski 1976). Jak dowodzą jednak dane spisowe i badania socjologiczne, różnice poziomu wykształcenia ludności wiejskiej i miejskiej utrzymały się, chociaż na innym poziomie jakościowym. Według danych podawanych przez Krzysztofa Zagórskiego (1976) w latach siedemdziesiątych wśród rolników indywidualnych (najliczniejszej i najbardziej typowej dla współczesnej polskiej wsi kategorii) wykształceniem średnim legitymowało się zaledwie 1,3%, zasadniczym zawodowym – 4%, podstawowym – 50,2% a niepełnym podstawowym – 44,5%, podczas gdy wśród pracowników fizycznych zatrudnionych poza rolnictwem średnią szkołę ukończyło 4%, zasadniczą zawodową – 25,8%, podstawową – 59,3%, a nie ukończyło jej zaledwie 10,9%. Jak dowodzą te dane, różnice są znaczące, szczególnie gdy chodzi o gorzej (przewaga wsi) i lepiej (przewaga miasta) wykształconych.

Utrzymywały się też przez pewien okres i inne negatywne tendencje. Jeszcze w latach siedemdziesiątych znacznie większy był odsetek dzieci nierealizujących obowiązku szkolnego ma wsi niż w mieście, co obecnie nie jest już tak silne. W tym samym okresie większy był wśród wiejskich uczniów wskaźnik drugoroczności (52,2% drugorocznych to uczniowie szkół wiejskich). W roku szkolnym 1981/1982 drugoroczni uczniowie szkół wiejskich stanowili tylko 46,6% populacji powtarzających klasę (GUS 1981). Interpretacja takiej zmiany wcale nie jest jednoznaczna. Może kryje się za tym faktem zwiększenie wymagań w szkołach miejskich i obniżenie w wiejskich lub, co bardziej prawdopodobne, że nie powtarza się klas I–III. Opóźnienie rozwojowe dzieci wiejskich ujawnia się wtedy najsilniej.

Dla charakterystyki wiejskiej rzeczywistości oświatowej warto się odwołać do licznych badań nad aspiracjami szkolnymi i zawodowymi młodzieży wiejskiej

¹⁶ Analfabetyzm wsi był jeszcze w tym okresie dziedzictwem zaborów. W poziomie wykształcenia ludności wiejskiej występowały znaczące różnice pomiędzy poszczególnymi regionami. O ile na Śląsku i w poznańskim, a więc w dawnym zaborze pruskim, około 90% dorosłych (powyżej 15 roku życia) umiało czytać i pisać, o tyle na Polesiu 75% wiejskich kobiet w tym przedziale wieku było analfabatkami (GUS 1939).

(por. Łoś 1972, Kozakiewicz 1973, Szymański 1973, Niezgoda 1975, 1976, Borowicz 1980, 1982, Kwieciński 1980, Stasińska 1980, Wiśniewski 1984). Ich wyniki wskazują na fakt lokowania przez nią aspiracji kształceniowych i zawodowych zdecydowanie niżej niż jej miejscy rówieśnicy. Tym, do czego aspirowała, było ukończenie zasadniczej szkoły zawodowej, zdobycie zawodu robotnika wykwalifikowanego i praca poza rolnictwem. Stosunkowo rzadko decydowała się na wybór szkoły średniej, a szczególnie liceum ogólnokształcącego. To także jest przyczyną jej nikłego odsetka wśród studentów szkół wyższych, mimo stosowanego od 1965 roku systemu punktów preferencyjnych dla kandydatów z rodzin chłopskich i robotniczych¹⁷. Warto jednak zauważyć i to, że stosunkowo często decydowała się ona na dłuższy cykl kształcenia: zasadnicza szkoła zawodowa, technikum i studia, przy czym dwa ostatnie szczeble są realizowane w systemie wieczorowym lub zaocznym. Znamienne jest także to, że ta kategoria młodzieży solidniej się uczy, po przebrnięciu przez pierwszy okres trudności, wynikający z konieczności pokonania dystansu przygotowania merytorycznego i zaadaptowania się do nowego, wielkomiejskiego środowiska. Wskazywał na to fakt, że wyższy jest odsetek młodzieży pochodzenia chłopskiego wśród absolwentów wyższych uczelni niż wśród studentów I roku (por. Babiński 1974, Osiński 1977).

Co oznaczał dla większości młodzieży wiejskiej wybór zasadniczej szkoły zawodowej, wskazują obliczenia prawdopodobieństwa ukończenia studiów wyższych. Wynika z nich, iż szanse absolwenta szkoły podstawowej przechodzącego do szkoły typu zasadniczego były około ośmiu razy mniejsze w porównaniu z absolwentem kontynuującym naukę w pełnej szkole średniej typu zawodowego i aż 23 razy mniejsze w porównaniu z absolwentem podejmującym naukę w liceum ogólnokształcącym. W sumie jedynie 1,6% absolwentów szkół podstawowych wybierających zasadnicze szkoły zawodowe trafia na studia dzienne, wobec 12,5% wybierających technika i 36% wybierających licea ogólnokształcące (Osiński 1977: 144). Okazuje się, że podstawowym progiem redukującym szanse na zdobycie wyższego wykształcenia było dla młodzieży wiejskiej przejście ze szkoły podstawowej do ponadpodstawowej (pierwszy próg selekcyjny).

Interesujące jest to, jak wielkie różnice istniały nie tylko pomiędzy wielkim miastem a wsią, ale także między wsią i małym miastem. Dotyczy to zarówno aspiracji szkolnych, jak i ich realizacji. Z badań zrealizowanych na początku lat siedemdziesiątych wynika, że istnieje silna korelacja pomiędzy miejscem zamieszkania, wyborem szkoły i realizacją zamierzeń. Jest to tym bardziej wskaźnikowe, że na terenie objętym badaniami znajdowały się tylko małe miasta, będące centrami administracyjnymi i usługowymi dla rejonu rolniczego, niedysponujące dobrze rozwiniętą siecią szkół ponadpodstawowych (Niezgoda 1975).

¹⁷ W roku 1981 dzieci rolników indywidualnych stanowiły 23,3% populacji absolwentów szkół podstawowych, 8,8% uczniów liceów ogólnokształcących, 16,2% techników i liceów zawodowych, 24,5% zasadniczych szkół zawodowych i 6,9% studentów I roku studiów dziennych (GUS 1982: tab. 8).

Uwarunkowanie stosunkowo niskiego poziomu aspiracji szkolnych młodzieży wiejskiej można łączyć z całą pewnością z gorszymi wynikami w nauce, jakie ona uzyskiwała. Liczne badania potwierdzają zależności w tym zakresie. Lepsze wyniki, mierzone stopniami szkolnymi, uzyskuje młodzież mająca lepiej wykształconych rodziców, co jest znacznie częstsze w środowisku miejskim (Kozakiewicz 1973, Kwieciński 1980, Borowicz 1982, Kwieciński 2002). Potwierdzają tę tendencję także rezultaty testów szkolnych, zarówno mierzących osiągnięcia szkolne uczniów kończących szkołę podstawową, później gimnazjalną i wreszcie matury. Decyzje dotyczące wyboru szkoły w dużej mierze były i są uzależnione od wyników w nauce dziecka. W poprzednim systemie brali je pod uwagę zarówno rodzice, jak i nauczyciele, którzy mieli niemały wpływ na kształtowanie przyszłych karier szkolnych swoich uczniów. Obecnie to rodzice są najbardziej zainteresowani dalszą karierą edukacyjną dziecka.

Wpływ ten miał dwojaki charakter. Po pierwsze szkoła, a więc nauczyciel wychowawca, który ucznia zna najlepiej, wydaje o nim opinię w chwili, gdy stara się o przyjęcie do szkoły ponadpodstawowej. Tam, gdzie obowiązywały egzaminy wstępne, opinia uzupełnia ich wynik. Nabiera ona innego, decydującego znaczenia wtedy, gdy uczeń starał się o przyjęcie do zasadniczej szkoły zawodowej, gdzie nie przeprowadza się egzaminów wstępnych, a zastępuje je konkurs świadectw. W takich wypadkach, oprócz opinii, szkoła dawała uczniowi skierowanie do określonej szkoły. Były rodzaje szkół zawodowych mniej i bardziej popularne. W tych ostatnich konkurencja była znacznie większa, a zatem wzrastało znaczenie opinii szkolnej. Obecnie na progu między szkołą podstawową i gimnazjum w dużym stopniu tę opinię zastępuje wynik testu – im lepszy, tym większe szanse na przyjęcie dziecka do gimnazjum poza rejonem.

Po drugie nauczyciel wychowawca miał kontakt z rodzicami i jego opinia o uzdolnieniach, pracowitości ucznia także miała wpływ na decyzje podejmowane przez rodziców, szczególnie gdy sami, z powodu braku osobistego doświadczenia, nie bardzo się orientują, na czym polega nauka w szkole ponadpodstawowej, a obecnie gimnazjum i później liceum.

Łatwo stąd wysnuć wniosek, że szczególnie istotną rolę w kształtowaniu aspiracji szkolnych i zawodowych mógł odegrać nauczyciel szkoły wiejskiej, który najczęściej miał do czynienia z rodzicami o zerowym doświadczeniu w zakresie nauki na wyższych szczeblach kształcenia, z rodzicami, którzy sami nie mogą ocenić zdolności i indywidualnych predyspozycji dzieci pod kątem przyszłych szkolnych wymagań.

Na decyzje o wyborze dalszej drogi kształcenia w zasadniczy sposób wpływała i wpływa oferta, jaką stwarza lokalna sieć szkół ponadpodstawowych. Młodzież wiejska miała na miejscu jedynie szkoły typu rolniczego, przeważnie zasadnicze. Inne należały do zupełnych wyjątków. Oddalenie szkoły od domu jest tym czynnikiem, który biorą pod uwagę rodzice ze względu na koszty utrzymania dziecka, jakie muszą ponieść. Utrzymanie dziecka w szkole jest najtańsze wtedy, gdy nie musi ono mieszkać poza domem rodzinnym i nie musi dojeżdżać. Wraz z odle-

głością od domu wyraźnie wzrastają koszty kształcenia. Stosunkowo najtańsze są dojazdy do szkoły, chociaż dla młodzieży są męczące. Najdroższe jest wynajmowanie prywatnej stancji. Koszty internatu, chociaż niemałe, są niższe niż stancji. Gdy muszą je ponosić indywidualni rolnicy, którzy pieniądze traktują jako środek inwestowania w gospodarstwo, nie dziwią decyzje o bardzo instrumentalnym charakterze: rezygnacja z dłuższego, ale niepewnego cyklu kształcenia, na rzecz takich szkół, które dają zawód przy stosunkowo niskich nakładach finansowych. Oddalenie szkoły od miejsca zamieszkania przynosi jeszcze jedną szkodę z punktu widzenia interesów gospodarstwa – pozbawia je siły roboczej. Dziecko w rodzinie chłopskiej pełniło (i często nadal pełni) bowiem podwójną funkcję społeczną: ucznia i pracownika. Jest to fenomen, który Józef Chałasiński opisywał jeszcze w stosunku do rzeczywistości przedwojennej jako syndrom ucznia i pastucha.

Jednak nie tylko kwestie ekonomiczne odgrywają tutaj rolę. Ważne dla wyboru drogi kształcenia jest i to, że szkoły położone w pobliżu miejsca zamieszkania są już znane. Wiadomo, czego się w nich uczy, jakie są wymagania, jacy nauczyciele, jakie perspektywy na przyszłość. Szkoły bardziej oddalone nie są już tak obecne w doświadczeniu wiejskiej zbiorowości. Informacje o nich są mniej pełne, pojawia się znacznie więcej wątpliwości, czy taką szkołę, znaną jedynie z informatora, należy wybierać. Jest zawsze większe ryzyko, którego przede wszystkim boją się rodzice. Innymi słowy, im szkoła jest bliżej położona, tym chętniej się ją wybiera, często nawet wbrew uzdolnieniom i zainteresowaniom dzieci.

Resumując, zespół możliwości, jakie stwarzało młodzieży wiejskiej jej środowisko społeczne, nie pobudzał jej aspiracji kształceniowych, a nawet je ograniczał. Warto sobie zdać sprawę z tego, że w najbliższym sąsiedztwie regionów wiejskich znajdują się stosunkowo małe miasta, spełniające dla nich funkcję ośrodków administracyjnych i usługowych. Ich sieć szkolna jest także siłą rzeczy niezbyt rozbudowana. Nie było wielu zróżnicowanych szkół ponadpodstawowych, szczególnie średnich zawodowych. Zwykle było to liceum ogólnokształcące, jedno technikum i zasadnicza szkoła zawodowa o kilku specjalizacjach zawodowych. Najwięcej problemów ze znalezieniem dla siebie odpowiedniej szkoły ponadpodstawowej miały dziewczęta. Tym między innymi można tłumaczyć to, że znacznie częściej niż chłopcy wybierały licea ogólnokształcące¹⁸.

Pojawia się pytanie, w jakim stopniu obecnie zmieniła się sytuacja. Reforma oświaty z 1998 roku wprowadziła po skróconej do sześciu lat szkole podstawowej trzyletnie, obowiązkowe dla wszystkich gimnazjum. W założeniach autorów reformy miał to być twór wyrównujący szanse edukacyjne, szczególnie kategorii społecznie upośledzonych, w tym właśnie młodzieży wiejskiej. Miał jej stworzyć szanse na kształcenie się w dobrze wyposażonej szkole, gdzie można by było wyrównać niedostatki kształcenia na poziomie podstawowym w małych wiejskich

¹⁸ Dla wielu z nich liceum było tylko etapem na drodze do zdobycia zawodu. Szkoły laborantek medycznych, dla wychowawczyń przedszkoli funkcjonowały z reguły na podbudowie szkoły średniej.

szkołach. Stał się jednak *de facto* dodatkowym progiem selekcyjnym. Tym bardziej że wyniki testów gimnazjalnych są warunkiem przyjęcia do szkół ponadgimnazjalnych, szczególnie do renomowanych liceów, których ukończenie daje szansę na studia na dobrych uczelniach.

Przedstawiony obraz nie jest oczywiście pełny. Dodatkowe informacje, uzupełniające zarysowany stan rzeczy, przynosi następny paragraf, poświęcony wyjaśnieniu mechanizmów blokujących młodym mieszkańcom wsi dostęp do wyższych poziomów kształcenia.

5. Mechanizmy nierówności oświatowych

Warto zauważyć, że wśród badaczy nierówności oświatowych nie ma powszechnej zgody na jednolity kierunek wyjaśnień¹⁹. Przyjmuje się, że nie można się odwoływać do jakiegoś jednego czynnika – społecznego, psychologicznego, kulturowego czy pedagogicznego – ponieważ w istocie mamy w tym wypadku do czynienia z całym zespołem, a nawet zespołami wzajemnie się na siebie nakładających się uwarunkowań, tworzących w rezultacie dla pewnych kategorii młodzieży bariery na drodze do osiągnięcia wyższego wykształcenia i wyższych pozycji społecznych (Boudon 1972, 1977, Jencks 1972, 1974, Bourdieu, Passeron 1990, Bourdieu 1973). Wyjaśnianie przez odwoływanie się do cech środowiska społecznego – a wieś jest przykładem typowego środowiska społecznego – jest jednym ze stosunkowo częstych schematów (por. Łoś 1972, Kozakiewicz 1973, Niezgoda 1975, Borowicz 1980, 1983, Frąckowiak 1986).

W tym miejscu zostanie poddane dokładniejszej analizie wiejskie środowisko jako determinanta szans oświatowych młodzieży. Rozpocznijmy od zwięzłej charakterystyki wiejskiej sieci oświatowej, uszczegóławiając to, co jedynie sygnalizowaliśmy wyżej.

Na razie chcielibyśmy się zatrzymać na poziomie szkoły podstawowej i spróbować określić, w jakim stopniu ona sama mogła (i nadal może) generować nierówności w dostępie do wyższych poziomów kształcenia²⁰.

¹⁹ Zmiennych interweniujących w procesy selekcji szkolnych jest bardzo wiele i nie wszystkie da się w analizach uwzględnić. Nie bez znaczenia jest to, iż wyjaśnienia przyczyn nierówności, jak pamiętamy, zależą w znacznym stopniu od orientacji teoretycznej badacza. Stosunkowo najpełniejszy jest wieloczynnikowy strukturalny model Boudona (1972).

²⁰ Zatrzymujemy się na poziomie szkoły podstawowej, chociaż należałoby rozpocząć od analizy sytuacji dzieci wiejskich w wieku przedszkolnym. Tutaj bowiem zaczynają się faktycznie nierówności oświatowe spowodowane niedostatkiem wiejskiej sieci tych placówek oświatowych. Wspominałem już, że stopień skolaryzacji dzieci 3–6-letnich jest u nas stosunkowo niski, znacznie niższy niż w krajach Unii Europejskiej, szczególnie w tak zwanej starej unii. Podobne dysproporcje jak między Polską i tymi krajami występują u nas między miastem i wsią. Znacznie mniej dzieci wiejskich

Powszechnie wiadomo, że pod względem jakości wiejskie szkoły były i nadal są bardzo zróżnicowane, lecz z reguły nie dorównują szkołom miejskim²¹. Ta wiedza legła u podstaw rzuconego w latach siedemdziesiątych hasła, iż „losy reformy rozstrzygną się na wsi”. Stąd wynikały postulaty tworzenia silnych szkół zbiorczych, odpowiednio wyposażonych kadrowo i materialnie zamiast szkół słabych i małych. Oczywiście za pomocą decyzji administracyjnych utworzono szkoły zbiorcze, likwidując szkoły często istniejące od wielu lat i będące dumą społeczności wioskowych, ale problemu nie rozwiązano. Szkoły wiejskie pozostały nadal gorsze od szkół miejskich. Po 1989 roku powtórzono ten zabieg, aczkolwiek głównym motywem likwidacji małych wiejskich szkół były czynniki ekonomiczne. Co równie interesujące, pojawił się opór rodziców przeciwko likwidacji małych wiejskich szkół podstawowych. Podobnie jak w latach siedemdziesiątych kryły się za nim obawy, że dzieci będą miały do szkoły daleko, że transport będzie zawodny i będą się uczyć w szkołach-molochach, gdzie nie będzie możliwy indywidualny kontakt ucznia z nauczycielem. Tyle tylko, że obecnie o likwidacji szkół decydują lokalne samorządy (gminy), a nie odległe władze wojewódzkie. Istnieje także możliwość dalszego utrzymania szkoły przez znajdowanie środków na jej funkcjonowanie, a tym samym przekształcenie jej w społeczną lub prywatną. Takiej możliwości w latach siedemdziesiątych nie było.

Można odnieść wrażenie, że ten sam sposób myślenia – duże jest piękne, tańsze – krył się za pomysłem zorganizowania pośredniego poziomu – gimnazjum.

Dawniej o stopniu organizacji szkoły decydowała między innymi liczba zatrudnionych w niej nauczycieli. Szkoła zatrudniająca siedmiu i więcej nauczycieli była w pełni zorganizowana, co oznacza, że ma realizować program nauczania w pełnym wymiarze. Szkoły o mniejszej liczbie nauczycieli realizują program okrojony. W roku szkolnym 1980/1981 96,5% szkół zatrudniających sześciu i mniej nauczycieli działało na wsi, grupując w swych murach 8,4% uczniów wiejskich, podczas gdy tylko 0,2% uczniów szkół miejskich chodziło do takich szkół (GUS 1982). Wydawać by się mogło, że nie jest to znaczący problem społeczny, ponieważ obejmuje niewielką liczbę młodzieży wiejskiej (około 145 tysięcy). Można jednak założyć, że jest to znaczący wskaźnik utrzymującego się upośledzenia oświatowego wsi. Słusznie twierdzi Kozakiewicz, że na niższy poziom organizacyjny szkolnictwa wiejskiego nakładają się jeszcze inne cechy obniżające jakość kształcenia: niższy poziom kadry nauczycielskiej, wyrażający się gorszym przygotowaniem

chodziło i chodzi o przedszkoli, a z badań nad zagadnieniami dojrzałości szkolnej wynika, iż ma to zasadnicze znaczenie dla opanowywania na przykład umiejętności czytania i pisania. Być może brak opieki przedszkolnej jest jedną z przyczyn, dla których wiejskie dzieci są przeciętnie o rok opóźnione w rozwoju w młodszym wieku szkolnym niż dzieci miejskie (por. Wilgocka-Okon 1972, Szymański 1988).

²¹ Warto zauważyć, że problemom funkcjonowania wiejskiej szkoły poświęcono w Polsce stosunkowo wiele uwagi. Świadczą o tym prace na przykład Kwiecińskiego (1972), Kozakiewicza (1973, 1983), Mirosława J. Szymańskiego (1973, 1978, 1988). O różnicach i to dosyć znaczących przekonują także dane z roczników statystycznych, dotyczących liczby nauczycieli w szkołach wiejskich, poziomu przygotowania zawodowego nauczycieli itp.

do pełnienia funkcji zawodowej, mniej bogate wyposażenie w pomoce naukowe i rzadkie ich wykorzystywanie, trudniejsze warunki pracy szkoły w środowisku wiejskim, gdzie nauczyciel był tradycyjnie autorytetem intelektualnym, a obecnie tę pozycję systematycznie traci.

W szkołach niżej zorganizowanych przyjmowano zasadę, że realizują one program okrojony o około 25%. Oznacza to, że ponad 8% dzieci wiejskich już na samym wstępie jest upośledzonych: ma ze względu na stopień organizacji swojej szkoły otrzymać mniejszą porcję wiedzy niż ich rówieśnicy, którzy mają szczęście chodzić do szkół większych i lepiej zorganizowanych. Dodać do tego należy powszechne kłopoty z realizacją programów szkolnych, opracowanych dla potrzeb nowej dekadki (a nie wycofanych), a okaże się, że sytuacja jest jeszcze gorsza, niż wskazywałyby warunki wyjściowe.

Można powiedzieć, że trudności z realizacją programu szkoły podstawowej dotyczyły nie tylko szkół wiejskich, ale praktycznie rzecz biorąc wszystkich, w tym również szkół wielkomiejskich, dysponujących najlepszą kadrą, o najwyższych kwalifikacjach formalnych. Powodem tego jest struktura programów szkolnych, ich encyklopedyzm, przeładowanie informacjami, które uczeń musi opanować pamięciowo. Powoduje to, że nauczyciel – biurokratycznie „rozliczany” ze stopnia realizacji programu obowiązującego w danej klasie – rozpoczyna wyścig z czasem. Dzieci, zmuszane przez takie zaprogramowanie ich pracy do dużego wysiłku i koncentracji, poddawane stałej kontroli stopnia opanowania materiału, odczuwają lęk przed szkołą (por. Łopatkowa 1988).

Właśnie w warunkach wiejskich, gdzie kadra nauczycielska ma znacznie niższy poziom formalnego przygotowania zawodowego, występuje to zjawisko najbardziej powszechnie. Szkoła wiejska powinna przecież wyrównywać różnice środowiskowe, mając do czynienia z dziećmi o nieco niższym poziomie rozwoju niż dzieci miejskie. Czy w takiej sytuacji nauczyciel wiejski może sprostać takim zadaniom, jakie stawia przed nim program szkolny? Odpowiedź nasuwa się sama.

Wszystko to miało duże znaczenie dla określania szans dalszego kształcenia się młodzieży wiejskiej, a szczególnie chłopskiej, zwłaszcza po przywróceniu egzaminów wstępnych do szkół średnich. Nawet po pomyślnym przejściu przez ten próg dzieci wiejskie przez pierwszy rok musiały nadrabiać braki nagromadzone w szkole podstawowej²².

²² Konieczność kompensowania braków to nie tylko problem uczniów szkół wiejskich. Te zjawiska występują także w szkołach miejskich, w tym i wielkomiejskich. Na poziomie szkoły podstawowej jest to jednak zmartwienie tych rodziców, którzy z racji swojego przygotowania intelektualnego są w stanie rozpoznać luki dziecka w opanowaniu materiału przepisane programem szkoły. Problem zaczyna być poważniejszy na pierwszym progu selekcyjnym, gdy chce się umieścić dziecko w dobrej szkole średniej. Wtedy szuka się korepetycji, organizuje dodatkowe lekcje i tym podobne. Najsilniej występują jednak te zjawiska na drugim progu selekcyjnym, gdy dziecko kończy szkołę średnią i decyduje się na studia. Z reguły uznaje się, że są mu potrzebne prywatne lekcje, które rozszerzają materiał szkolny, a dodatkowo uczą innego sposobu myślenia, samodzielności sądów, czego wymagają komisje egzaminacyjne wyższych uczelni, a do czego nie przygotowuje szkoła.

Reasumując, niedostatki w pracy szkoły wiejskiej wynikające z przyczyn materialnych, organizacyjnych i kadrowych stawiały kończąca je młodzież w zdecydowanie gorszej sytuacji niż ta, która była udziałem jej miejskich rówieśników. Słabsze przygotowanie, jakie z niej wynosili, zmniejszało szanse na pomyślne przejście progu egzaminu wstępnego do pełnej szkoły średniej i kierowało ku krótszym cyklom kształcenia. Wtedy zdecydowanie malało prawdopodobieństwo dotarcia do studiów wyższych, co za tym idzie – do wyższych pozycji społecznych.

Wymienione braki w pracy szkoły wiejskiej nakładały się na odmienne, z reguły gorsze niż w rodzinach miejskich, warunki przebiegu procesu socjalizacji, które nie sprzyjały pełnemu rozwojowi osobowości ucznia, jego potrzeb i zdolności intelektualnych. Wynika to z tego, że podstawową rolę w procesie socjalizacji, szczególnie we wczesnym etapie rozwoju osobniczego, odgrywa rodzina. Jej znaczenie dla przebiegu tego procesu ma na wsi znacznie większe znaczenie niż w mieście, ponieważ zasięg oddziaływania instytucjonalnego jest jeszcze niewielki, a ponadto zakres kontroli społecznej w wiejskiej społeczności jest znacznie szerszy i uczeń realizuje te role społeczne, które mu rodzina wyznacza.

Chodzi w tym momencie o dwoistość roli dziecka wiejskiego: ucznia, zobowiązanego do wypełniania wszystkich zadań z tym związanych (uczęszczania na lekcje, przygotowywania się do nich w domu i tak dalej), oraz siły roboczej w rodzinnym gospodarstwie i z tego powodu zmuszonego do wykonywania codziennych obowiązków wynikających z podziału funkcji w obrębie rodziny. Często wymagania wynikające z pełnienia tych dwóch funkcji stoją w konflikcie. Z punktu widzenia potrzeb gospodarstwa praca dziecka – szczególnie w okresie spiętrzenia prac polowych – staje się ważniejsza niż wykonywanie obowiązków szkolnych. Nie sprzyja to oczywiście koncentracji na uczeniu się i przyswajaniu wiedzy przypisanej programem²³.

Wymagałoby to oczywiście bardziej intensywnej pracy ze strony nauczyciela w czasie lekcji i odciążenia dziecka od pracy w domu.

Jednak w sytuacji szkoły wiejskiej nie jest to możliwe do przeprowadzenia. Stają temu na przeszkodzie nie tylko wspomniane już jej braki, ale także utrwalony sposób działania szkoły polskiej. Przeładowanie programów, liczne klasy, niesprzyjające indywidualizacji pracy z uczniem, kontrola realizacji programu (fetysz programowy) sprawiają, że nauczyciele przerzucają wiele obowiązków do wykonania przez uczniów poza szkołę, do domu. Zadaje się wiele materiału do samodzielnego przygotowania na podstawie podręczników (których często brakuje), ograniczając się do sprawdzania opanowania materiału w trakcie lekcji.

Wydawać się może, że opisana sytuacja dwoistości roli jest typowa jedynie dla rodzin chłopskich, a nie wszystkich rodzin i dzieci wiejskich. Jest to prawda, ale jeszcze większe znaczenie miała praca dziecka w gospodarstwach dwuzawodowców, gdzie praca dorosłych, w związku z zatrudnieniem poza rolnictwem, jest

²³ Chodzi tu nie tylko o uczniów szkół podstawowych, ale także uczniów szkół średnich i studentów wyższych uczelni, którzy zamieszkują we wspólnym gospodarstwie domowym.

ograniczona. Także w innych rodzinach istnieje konieczność pomocy dzieci przy wykonywaniu czynności gospodarskich. Być może te cechy roli społecznej dziecka wiejskiego mają wpływ na gorsze wyniki w nauce, jakie uzyskuje w porównaniu z dzieckiem miejskim.

Oddziaływa na to z całą pewnością relatywnie niższy poziom wykształcenia rodziców dzieci wiejskich, którzy tym samym nie potrafią kompensować braków w realizacji programu przez szkołę. Bardzo często rodzice mający niepełne podstawowe wykształcenie nie są zdolni dostrzec problemów, jakie dziecko może mieć z przyswajaniem wiedzy i umiejętności wymaganych przez szkołę. To oczywiście osłabia szanse na dalsze kształcenie się na poziomie średnim i wyższym²⁴.

W większości rodzin wiejskich – szczególnie chłopskich i chłopsko-robotniczych o najniższym poziomie wykształcenia – nie istnieje możliwość kontaktu z dobrami kultury, jeżeli nie zapewni go szkoła. Instytucje kulturalne właściwie nie są obecne w doświadczeniu ucznia wiejskiego (w pewnym sensie także małomiasteczkowego), co ogranicza możliwości rozwoju osobowościowego, a przede wszystkim formowania się potrzeb estetycznych. Takie problemy nie stoją przed uczniem z dużego miasta, gdzie szkoła i sieć instytucji kulturalnych mogą kompensować braki oddziaływania rodziny w tym zakresie, chociaż nie zawsze to czynią.

Nie bez znaczenia dla procesu formowania się osobowości dziecka wiejskiego jest system wartości środowiska, w jakim wyrasta. Wiele badań potwierdza tezę o tradycjonalizmie wiejskich systemów wartości, chociaż i to ulega zmianie. Dla naszych rozważań istotne jest miejsce, jakie zajmują w nich wiedza, wykształcenie i pozycja społeczna. Można przyjąć, iż mamy tu do czynienia z układem wartości odmiennym niż w rodzinach inteligenckich, gdzie wiedza zajmuje jedną z centralnych pozycji, a – co ważniejsze – ma charakter autoteliczny. Podobnie poważnie jest traktowane wykształcenie, z tym że ma ono bardziej instrumentalny charakter, jako środek umożliwiający zdobycie wiedzy i utrzymania pozycji społecznej. Dlatego w tej kategorii społecznej kształcenie się jest traktowane jako normalna droga do rozwoju osobowości, do pozycji społecznej, jako coś oczywistego stojącego przed dzieckiem.

Nie oznacza to, iż w rodzinach wiejskich nie ceni się wykształcenia jako drogi awansu społecznego. Jednak w latach osiemdziesiątych dla ludzi, którzy ukończyli szkołę podstawową lub jej nie ukończyli – w gruncie rzeczy funkcjonalnych

²⁴ Nakłada się na to system wartości funkcjonujący w wiejskich zbiorowościach, preferujący wartości materialne, zorientowany na posiadanie ziemi, jako podstawowego i najważniejszego dobra, rola lokalnych autorytetów, instrumentalne traktowanie wiedzy i świadectwa szkolnego, które decydują o treściach procesów socjalizacyjnych. Warto zwrócić uwagę na to, że rodzice wiejscy, szczególnie chłopi, nie mają w swym doświadczeniu kontaktów ze szkołami innymi niż podstawowe. Taki typ postaw, owocujących dążeniami do zapewnienia dzieciom konkretnego zawodu po krótkim cyklu kształcenia, jest wspierany przez brak w skali ogólnospołecznej korelacji pomiędzy wykształceniem i standardem ekonomicznym, co czyni w przekonaniu wielu ludzi nieopłacalne kształcenie w szkole średniej i wyższej.

analfabetów – zdobycie świadectwa szkoły zasadniczej zawodowej było już oczywistym awansem. Dawało ono zawód i możliwości pracy poza rolnictwem, co często przez rodziców wiejskich jest traktowane jako polepszenie doli i rzeczywisty awans społeczny (por. Niezgoda 1979). W takiej sytuacji dziecko nie ma szczególnie silnych bodźców do kształcenia się w szkole średniej i wyższej.

Warto też wspomnieć o praktycystycznych orientacjach w sferze celów życiowych rodziny wiejskiej, a przede wszystkim chłopskiej. Przed przemianami 1989 roku w Polsce posiadanie wyższego wykształcenia nie oznaczało automatycznie zapewnienia sobie wysokiego standardu ekonomicznego. Utrzymujący się w społecznej świadomości stosunkowo wysoki prestiż zawodów o najwyższym poziomie kwalifikacji (por. Słomczyński 1972, 1983, Słomczyński, Kacprowicz 1979) nie stanowił wystarczającej rekompensaty za wysiłek i koszty, jakie należy włożyć w kształcenie w długim cyklu. Kalkulowano, że szybciej można osiągnąć wysoki status materialny, założyć rodzinę, otrzymać mieszkanie, słowem: usamodzielnic się, posiadając kwalifikacje robotnika, niż decydując się na naukę w pełnej szkole średniej. To między innymi wpływało na stały spadek zainteresowania studiami wyższymi ze strony młodzieży robotniczej i chłopskiej.

Kolejną grupą czynników ograniczających dostęp do wyższych poziomów kształcenia były jego koszty. Okazuje się, że ze względu na oddalenie od szkół stanowią one wyraźne obciążenie rodzin wiejskich. Poślanie dziecka do szkoły w mieście oznacza dla nich nie tylko stratę siły roboczej, ale także konieczność wyasygnowania wcale niemałej sumy w gotówce na pokrycie kosztów utrzymania na miejscu (w internacie czy na stacji). Stosunkowo najtańsze jest codzienne dojeżdżanie ucznia do miasta, tym bardziej że po powrocie ze szkoły może jeszcze pomóc w gospodarstwie.

Warto także dodać, że najkorzystniejsze formy współudziału państwa w pokrywaniu kosztów kształcenia oferowały tory szkolnictwa zawodowego. Te szkoły miały najwięcej miejsc w internatach i najwięcej stypendiów dla uczniów (szkoły zasadnicze zapewniały wynagrodzenie za pracę wykonywaną w czasie zajęć praktycznych). Stosunkowo najgorsze warunki czekały na uczniów liceów ogólnokształcących, prowadzących wprost do studiów wyższych. Miały one najmniej miejsc w internatach i najmniejszą liczbę stypendiów²⁵.

Przedstawione analizy prowadzą do wniosku, że szanse oświatowe młodzieży wiejskiej w znacznym stopniu były determinowane przez nakładający się na siebie zespół negatywnie oddziałujących czynników, który można nazwać „syndromem wsi”. Oznacza on szczególną kumulację cech środowiska społecznego jednostki, które stanowią barierę dla możliwości zdobywania wykształcenia. Są to w sensie socjologicznym czynniki zarówno instytucjonalne (sieć szkolna, sieć instytucji kulturalnych), jak i grupowe (grupowe systemy wartości, specyfika rodziny wiej-

²⁵ Jeszcze w okresie powojennym istniała wcale pokaźna liczba wiejskich liceów ogólnokształcących, co dosyć wyraźnie rozszerzało możliwości kształcenia się w nich młodzieży wiejskiej. Stopniowo ich liczba jednak spadała i w latach osiemdziesiątych było ich jedynie 68 (Szymański 1988).

skiej, autorytaryzm wychowania w jej obrębie). Skutkiem ich oddziaływania są także czynniki psychologiczne (typ osobowości, która jest ich produktem).

Dlatego też decydują się na pokonywanie tych wszystkich barier będących wynikiem syndromu wsi tylko jednostki najsilniejsze psychicznie, najsilniej motywowane wewnętrznie do kształcenia się. Stąd być może ta właśnie młodzież, mimo początkowych trudności, w tym także adaptacyjnych do nowego, obcego środowiska wielkomiejskiego, osiąga dobre rezultaty w studiach i kończy je relatywnie częściej w terminie niż studenci z innych kategorii społecznych. Ma to także swoje negatywne dla wsi skutki. Ponieważ jest na niej stosunkowo mało miejsc pracy dla ludzi o najwyższych kwalifikacjach, a ponadto – ze względu na cywilizacyjne warunki życia – nie jest ona dla nich atrakcyjna, to najwartościowsze jednostki opuszczają wieś.

WYBÓR SZKOŁY I ZAWODU PRZEZ MŁODZIEŻ KRAKOWSKĄ

1. Charakterystyka badanej zbiorowości

Wstępnym elementem rozpatrywania zjawisk, które są przedmiotem badań, jest próba odpowiedzi na pytanie, kim są uczniowie szkół ponadpodstawowych z województwa krakowskiego. Z badań w 1991 i 1997 roku jednoznacznie wynika, że nie stanowią oni grupy jednorodnej (homogenicznej), lecz są zróżnicowani między innymi pod względem cech demograficznych, społecznych, ekonomicznych²⁶.

Jak wspomniano we wstępie, badania zrealizowano w tych samych szkołach dwukrotnie (rok 1991 i 1997), w tych samych miejscowościach: Krakowie, Dobczycach, Myśleniach, Proszowicach i Skawinie. W roku 1991 uczniowie szkół krakowskich zdecydowanie przeważali – prawie trzech na czterech badanych. W 1997 stanowili mniej niż połowę badanych. Nie znaczy to, że w takiej samej proporcji znaleźli się w próbie mieszkańcy Krakowa. Jest ich znacznie mniej, ponieważ – jak potwierdzają badania – Kraków jest miejscem nauki dla mieszkańców województwa (innych miast i wsi), a także spoza województwa (w mniejszym stopniu).

Analiza danych dotyczących szkół, do jakich uczęszczają badani, wyraźnie wskazuje na wzrost znaczenia kształcenia się w liceach ogólnokształcących. Do liceów ogólnokształcących w 1991 roku uczęszczało 24,3% uczniów, a w 1997 roku – 31,8% (łącznie z prywatnym liceum ogólnokształcącym wskaźnik z 1997 roku wyniósłby 33,4%).

Znacznie spadło zainteresowanie kształceniem się w zasadniczych szkołach zawodowych (32,0% – w 1991 roku, 26,6% – w 1997 roku). Tendencję spadkową można zaobserwować również w liceach zawodowych (o 2,2%) i technikach (o 3,7%).

Powyższe zestawienie pozwala przypuszczać, że nastąpił wzrost poziomu aspiracji oświatowych i zawodowych. Liceum ogólnokształcące nie daje żadnych kwa-

²⁶ W niniejszym rozdziale, podobnie jak w innych będących sprawozdaniem z badań, nie drukujemy tablic wynikowych odnoszących się do prostych rozkładów, prezentując jedynie odsetki.

lifikacji zawodowych, przygotowuje bowiem do studiów wyższych. Należy skłaniać się do wniosku, że młodzież z województwa krakowskiego jest coraz bardziej zainteresowana zdobyciem wysokich kwalifikacji zawodowych, co zresztą ma potwierdzenie w wymaganiach przyszłych pracodawców. Przyszli absolwenci szkół wyższych mają znacznie większe szanse na rynku pracy niż absolwenci szkół średnich, są bardziej dynamiczni i elastyczni w swojej postawie zawodowej. Można wysunąć tezę o pewnym oddziaływaniu lokalnego rynku pracy na wybór zawodu.

Można zaobserwować przyrost uczestnictwa w szkolnictwie ponadpodstawowym wśród uczniów ze środowisk wiejskich o 6,8% (26,7% – 1991 rok, 33,5% – 1997 rok). Świadczyłoby to o występowaniu zjawiska awansu międzypokoleniowego wśród młodzieży wiejskiej. Powołując się na wcześniejsze badania, należy stwierdzić, że rodzice uczniów szkół ponadpodstawowych ze środowisk wiejskich najczęściej posiadali wykształcenie podstawowe, ewentualnie ukończyli kursy, szkolenia zawodowe (por. Niezgoda 1975).

W 1991 roku w badanych szkołach było minimalnie więcej dziewcząt (o 1,8%), a w 1997 roku odwrotnie – chłopcy stanowili nieco większą grupę w badanych szkołach ponadpodstawowych (o 2,9%). Przyczyny tego zjawiska należy upatrywać nie w liczbie urodzeń niemowląt płci żeńskiej w latach 1975–1980, ale w mniejszej ich śmiertelności w wieku niemowlęcym i dziecięcym (0–14 lat). Wskazują na to roczniki statystyczne ogólnopolskie i z województwa krakowskiego.

Zdecydowana większość ojców badanych uczniów posiada wykształcenie zawodowe (33,5% – 1991, 42,5% – 1997); średnie (22,3% – 1991, 24,7% – 1997). To samo dotyczy również matek badanych (zasadnicze zawodowe w roku 1991 – 23,6%, a w 1997 – 29,7%; średnie w roku 1991 – 27,2% i 34,6% w roku 1997). Wykształcenie wyższe miało w 1991 roku 18,9% ojców i 17,4% matek, w 1997 roku – 14,9% ojców i 16,6% matek. Na podstawie tych danych można by sądzić, że mieszkańcy krakowskiego są wyraźnie lepiej wykształceni od mieszkańców Polski. Siłę tego sądu osłabia jednak to, że stosunkowo wielu badanych nie odpowiedziało na pytanie o wykształcanie rodziców bądź nie umiało go określić. To, że rodzice badanych uczniów są stosunkowo dobrze wykształceni, może mieć wpływ na poziom ich aspiracji edukacyjnych i zawodowych.

Z danych o zawodzie rodziców wynika, że najwięcej ojców, zarówno w 1991 roku, jak i w roku 1997, jest „pracownikami fizycznymi” w przemyśle, budownictwie, transporcie. Ma to związek z ich wykształceniem zasadniczym zawodowym. Zawodem sfeminizowanym jest branża usługowo-gastronomiczna. Większość ekspedientów, pracowników barów, restauracji i tym podobnych to kobiety. Podobnie jak u mężczyzn, poziom wykształcenia reprezentowany przez te zawody nie jest często wyższy niż zasadnicze zawodowe, aczkolwiek pojawiła się tendencja wymagania średniego wykształcenia przez pracodawców.

W 1991 roku rodzice badanych pracowali przede wszystkim w państwowych zakładach (ojcowie – 41,3%, matki – 42,7%), co można wytłumaczyć tym, że dopiero gospodarka rynkowa dopiero raczkowała. W 1997 roku były to już w większości przedsiębiorstwa prywatne, z tego też wynika spadek liczby pracowników

(rodziców badanych) w sektorze państwowym, którzy odpłynęli do sektora prywatnego lub założyli własne przedsiębiorstwa (29,4% w roku 1997 i 13,9% w roku 1991 wśród ojców, 20,2% w roku 1997 i 10,3% w roku 1991 wśród matek). Znaczna część rodziców badanych pracuje w swoim miejscu zamieszkania (32,7% i 37,0% w 1991 roku i 32,1% i 35,6% w 1997 roku).

Jak wynika z posiadanych danych, najbardziej popularny model rodziny liczy do 5 osób (61,0% w 1991 roku i 62,3% w 1997 roku). Powyżej 9 osób liczy tylko 1,0% rodzin w 1991 roku i 2,3% w 1997 roku. Można przypuszczać, że ten model występuje przede wszystkim w wiejskich rodzinach.

Znaczna część respondentów ocenia swoją rodzinę jako przeciętnie zamożną, (54,2% w 1991 i 56,4% w 1997 roku). Nastąpił niewielki wzrost w kategoriach „zamożna” (o 0,8%) i niezamożna (o 1,5%). Starano się zweryfikować samoocenę zamożności, pytając o posiadane przedmioty. Ich lista była różna w 1991 i w 1997 roku. Wyznacznikiem standardu ekonomicznego nie był już kolorowy telewizor. Coraz powszechniejsze jest posiadanie samochodu (ponad połowa w 1991 i prawie $\frac{3}{4}$ w 1997 roku). Odpowiednio częstsze jest posiadanie komputera osobistego i domku letniskowego. Może to świadczyć o obiektywnym wzroście zamożności, chociaż jej subiektywna ocena pozostaje podobna.

Najwięcej uczniów spośród badanej populacji ocenia się jako „przeciętnych” (49,3% w 1991 i 47,8% w 1997 roku). Niewiele mniejszy odsetek badanych ocenił się jako „dobrzy” (35,1% – 1991 i 38,3% – 1997). Za „bardzo dobrych uczniów” uważało się 7,3% w 1991 roku i 8,4% w roku 1997).

W badaniach z 1997 roku zadaliśmy dodatkowo trzy pytania: o znajomość języków obcych, umiejętność posługiwania się komputerem i dłuższy pobyt za granicą. Jedynie mniej niż co trzeci badany twierdzi, że posługuje się biegle obcym językiem. Są to raczej uczniowie krakowskich liceów ogólnokształcących.

Znacznie liczniejsi badani są zaprzyjaźnieni z komputerami. Ponad połowa deklaruje, że potrafi się nimi posługiwać. Nie wiadomo oczywiście, jaki jest poziom znajomości programów komputerowych, ale widać tu wyraźnie skutek wprowadzenia elementów informatyki do programów szkolnych, wyposażenia szkół w pracownie komputerowe oraz obecność tych maszyn w domach (co czwarty badany ma komputer w domu).

Jaki obraz młodzieży szkół ponadpodstawowych tworzy niniejsza charakterystyka badanych zbiorowości? Cechy badanych zbiorowości wykazują duże podobieństwa, gdy porównuje się cechy rodziców, to jest wykształcenie ojca i matki, miejscowość pracy ojca i matki, a w mniejszym już stopniu występują, kiedy porównuje się typ zakładu rodziców. Jeśli chodzi o pozostałe cechy, to wyniki są do siebie zbliżone, co świadczy o stabilnej strukturze społeczno-zawodowej województwa krakowskiego. Może to także wskazywać na stabilne warunki rodzinne kształtujące aspiracje edukacyjne i zawodowe. Zmiany, jakie będzie można zaobserwować, są konsekwencją oddziaływania czynników zewnętrznych.

2. Krakowski rynek edukacyjny. Zmiany w szkolnictwie ponadpodstawowym województwa miejskiego krakowskiego w latach 1990–1995²⁷

W latach 1990–1995 nastąpiły wyraźne zmiany w szkolnictwie ponadpodstawowym województwa krakowskiego. Dotyczyły one zarówno liczby szkół, liczby uczniów, jak i proporcji różnych typów szkół i kształconych przez nie uczniów. Zmiany te zaznaczyły się również w sferze podmiotów prowadzących działalność edukacyjną. Oprócz przejęcia szkół państwowych przez gminę Kraków nastąpił wzrost liczby szkół prowadzonych przez organizacje społeczne, Kościoły oraz inne instytucje i osoby prywatne.

W roku szkolnym 1990/1991 w województwie krakowskim istniało 239 szkół ponadpodstawowych (bez pomaturalnych), które kształciły 66 640 uczniów i uczennic.

W roku szkolnym 1994/1995 liczba szkół tych typów wzrosła do 253 i kształciło się w nich 76 389 osób. Wzrostowi temu towarzyszyły przesunięcia zarówno co do liczby różnych typów szkół, jak i kształconej w nich młodzieży. Nastąpił wzrost liczby szkół kształcących na poziomie średnim oraz spadek liczby szkół zasadniczych zawodowych.

Tabela 2. Liczba poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych w latach 1990–1995 na podstawie roczników statystycznych województwa krakowskiego

Typ szkoły	Liczba szkół w roku szkolnym 1990/1991	Liczba szkół w roku szkolnym 1994/1995
Zasadnicze zawodowe	77	66
Średnie zawodowe	125	129
Średnie ogólnokształcące	37	58
Suma	239	253

Oto jak przedstawiają się zmiany liczby różnych typów szkół ponadpodstawowych w latach 1990–1995. Widzimy zatem spadek liczby szkół zasadniczych zawodowych oraz znaczny wzrost liczby liceów ogólnokształcących. Zmianie liczby szkół odpowiada zmiana liczby kształconych uczniów oraz absolwentów kończących te różne typy szkół.

²⁷ Sformułowano na podstawie danych statystycznych wojewódzkiego biura statystycznego w Krakowie. Korzystamy tu z opracowania Piotra Górskiego, przygotowanego dla projektu „Strategia zrównoważonego rozwoju województwa miejskiego krakowskiego”.

Dostrzegamy zatem wyraźne różnice nie tylko dotyczące liczby kształconej młodzieży, lecz przede wszystkim zmiany proporcji w poszczególnych typach szkół. W ciągu pięciu lat liczba uczniów w szkołach zasadniczych zawodowych zmniejszyła się o około 13%, natomiast w tym samym czasie liczba uczniów liceów ogólnokształcących zwiększyła się o 35%. Obserwujemy nie tylko zmiany na poziomie kształcenia, lecz także zmiany w motywacjach i aspiracjach edukacyjnych młodzieży i ich rodziców.

Tabela 3. Liczba uczniów w poszczególnych typach szkół ponadpodstawowych w latach 1990–1995 na podstawie roczników statystycznych województwa krakowskiego

Typ szkoły	Liczba uczniów w roku szkolnym 1990/1991	Liczba uczniów w roku szkolnym 1994/1995
Zasadnicze zawodowe	36,4%	28,4%
Średnie zawodowe	37,4%	40,0%
Średnie ogólnokształcące	26,2%	31,6%
Suma	n = 66 640	n > 74 313

Zauważamy stopniowe dostosowywanie się systemu kształcenia do zmian zachodzących na rynku pracy oraz podejmowanie przez uczniów działań zorientowanych na kształcenie w tych typach szkół, które dają większe możliwości kontynuowania nauki i tym samym – zwiększenia swoich szans na rynku pracy.

Zmiany proporcji kształcącej się młodzieży wpływające zarówno na sytuację na rynku pracy, jak i na wzrost liczby chętnych pragnących nadal kontynuować naukę na poziomie wyższym są widoczne, gdy porównamy liczbę absolwentów opuszczających różne typy szkół ponadpodstawowych.

Tabela 4. Liczba absolwentów w poszczególnych typach szkół ponadpodstawowych w latach 1990–1995 na podstawie roczników statystycznych województwa krakowskiego

Typ szkoły	Liczba absolwentów w roku szkolnym 1990/1991	Liczba absolwentów w roku szkolnym 1994/1995
Zasadnicze zawodowe	46,5%	40,2%
Średnie zawodowe	31,2%	33,2%
Średnie ogólnokształcące	22,3%	26,6%
Suma	n = 15 749	n = 16 380

Dane te pokazują, iż rezultaty zmiany kształcenia, na który wcześniej zwracaliśmy uwagę, nie zaznaczył się jeszcze wyraźnie. Jest to zrozumiałe, gdyż opóźnienie to wynika z cyklu kształcenia, a jego skutki w postaci zwiększonej liczby

absolwentów szkół kształcących na poziomie średnim ujawnia się dopiero w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych. Zmiany te wystąpią być może w czasie, gdy nastąpi poprawa sytuacji gospodarczej, co spowoduje wzrost liczby miejsc pracy.

2.1. Charakterystyka kształcenia w szkołach ponadpodstawowych w województwie miejskim krakowskim w latach 1994–1996

Przedstawimy teraz szkolnictwo ponadpodstawowe województwa miejskiego krakowskiego ze względu na charakterystykę uczniów i absolwentów szkół prowadzoną przy zastosowaniu międzynarodowej klasyfikacji zawodów. Pozwoli ona na porównanie liczby osób kształcących się w poszczególnych zawodach oraz sytuacji na rynku pracy, jaka występuje w tych zawodach.

Na sytuację jednostek na rynku pracy mają wpływ nie tylko posiadane przez nich kwalifikacje i poziom wykształcenia, lecz także wiek, płeć czy zdobyte doświadczenia zawodowe uzyskane w poprzednich miejscach pracy. Porównanie liczby absolwentów szkół ponadpodstawowych z sytuacją na rynku pracy pozwala jednak na poczynienie spostrzeżeń co do adekwatności kształcenia zarówno do oczekiwań pracodawców, jak i młodzieży podejmującej decyzje dotyczące bądź to podjęcia pracy zawodowej bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej, bądź też kontynuowania nauki.

Ze względu na to, iż na zajmowaną przez jednostkę pozycję na rynku pracy wpływają posiadane przez nią kwalifikacje i umiejętności, poparte świadectwem ukończenia szkoły, adekwatność propozycji edukacyjnych oferowanych młodzieży przez szkolnictwo ponadpodstawowe i wyższe do wymagań rynku pracy staje się niezbędnym warunkiem trafności podejmowanych przez młodzież decyzji o wyborze kierunku i sposobu kształcenia.

Jeśli popatrzymy na reprezentowane na rynku pracy kategorie zawodowe, to okaże się, iż do wykonywania niektórych z nich niezbędne jest posiadanie wyższego wykształcenia, do innych – wykształcenia na poziomie średnim, a jeszcze innych – jedynie wykształcenia na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej lub przyuczenia do zawodu.

Charakteryzowane poniżej kategorie zawodowe odnoszą się do tych zawodów, do których przygotowują zasadnicze szkoły zawodowe, technika i licea zawodowe. Są to:

3. Technicy i inny średni personel. Grupa ta obejmuje zawody wymagające doświadczenia i wiedzy o zasadach i praktyce, niezbędnych do przyjęcia odpowiedzialności za wykonywane czynności i służenia techniczną pomocą specjalistom w zakresie nauk technicznych, przyrodniczych, humanistycznych i pokrewnych. Należą do nich:

- technicy budownictwa lądowego i wodnego (3.112), technicy elektrycy (3.113), technicy elektroniki i telekomunikacji (3.114), technicy mechanicy (3.115);

- średni personel pomocniczy w zakresie nauk przyrodniczych i ochrony zdrowia (3.2), na przykład dietetycy i żywieniowcy, technicy dentystyczni, pielęgniarki i położne;
- pracownicy do spraw finansowych i handlowych (3.41), na przykład agenci ubezpieczeniowi, agenci do spraw turystyki i organizatorzy turystyki;
- agenci pomagający w prowadzeniu działalności gospodarczej i pośrednicy handlowi (3.42), na przykład spedytorzy, agenci do spraw zatrudnienia i pośrednictwa pracy, pośrednicy handlowi;
- średni personel administracyjno-biurowy (3.43), na przykład księgowe, pracownicy do spraw statystyki i obliczeń.

4. Pracownicy administracyjno-biurowi. Grupa ta obejmuje zawody wymagające wiedzy i doświadczenia koniecznego do zapisywania, organizowania, przechowywania i wyszukiwania informacji, obliczania danych liczbowych, finansowych i statystycznych oraz wykonywania pewnej liczby urzędowych obowiązków wobec klientów, szczególnie wiążących się z operacjami pieniężnymi, organizowaniem podróży, informacjami i spotkaniami związanymi z prowadzeniem działalności gospodarczej. Obejmuje ona między innymi:

- pracowników biurowych (4.1), na przykład sekretarki, operatorów maszyn liczących, magazynierów, referentów do spraw produkcji, transportu;
- pracowników obsługi klientów (4.2), na przykład kasjerów, urzędników biur podróży, pracowników udzielających informacji.

5. Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy. Grupa ta obejmuje zawody wymagające wiedzy i doświadczenia niezbędnego do świadczenia usług ochrony, usług osobistych w czasie podróży, w zakresie prowadzenia domu, żywienia, sprzedawania i demonstrowania towarów w sklepach detalicznych i hurtowych. Należą do niej między innymi:

- pracownicy usług osobistych i ochrony (5.1), na przykład stewardesy, konduktorzy, kucharze, bufetowe, kelnerki, fryzjerzy, strażnicy, astrologi i wróżki;
- modelki, sprzedawcy i demonstratorzy (5.2).

6. Wykwalifikowani rolnicy i rybacy. Grupa ta obejmuje zawody wymagające wiedzy i doświadczenia niezbędnego do uprawy i zbioru ziemiopłodów, hodowli zwierząt, połowów i hodowli ryb. W grupie tej znajdują się: rolnicy, rybacy, leśnicy czy hodowcy zwierząt.

7. Robotnicy wykwalifikowani (z wyjątkiem operatorów i monterów maszyn i urządzeń). Grupa ta obejmuje zawody wymagające wiedzy i doświadczenia niezbędnego do uzyskiwania i obróbki surowców, wytwarzania i naprawy towarów, budowy, konserwacji i naprawy dróg, konstrukcji i maszyn. Główne zadania w tych zawodach wymagają znajomości i zrozumienia charakteru pracy, stosowanych materiałów i wymogów wynikających z charakteru pracy, właściwości maszyn i produkowanych przedmiotów. Grupa ta obejmuje między innymi:

- robotników budowlanych i pokrewnych (7.12), na przykład murarzy, betoniarzy, cieśli, robotników budowlanych robót wykończeniowych (7.13 i 7.14), na przykład dekarzy, tynkarzy, malarzy, hydraulików;
- robotników obróbki metali i mechaników maszyn i urządzeń (7.2), na przykład spawaczy, monterów konstrukcji stalowych, ślusarzy, mechaników pojazdów silnikowych, elektromechaników, konserwatorów urządzeń elektrycznych, telefonicznych i tym podobnych;
- robotników w produkcji wyrobów precyzyjnych, rękodzielników, drukarzy i pokrewnych (7.3), na przykład mechaników urządzeń precyzyjnych, złotników, grawerów, rękodzielników wytwarzających wyroby z drewna, włókna bądź skóry, zecerów, drukarzy, fotografów i introligatorów;
- pozostałych robotników wykwalifikowanych (7.4), na przykład robotników w przetwórstwie spożywczym, stolarzy meblowych, krawców, obuwników, kuśnierzy, szwaczy czy tapicerów.

8. Operatorzy maszyn i monterzy maszyn i urządzeń. Grupa ta obejmuje zawody wymagające wiedzy i doświadczenia niezbędnego do prowadzenia pojazdów i innego sprzętu ruchomego, dozoru, kontroli i obserwacji maszyn i urządzeń. Wykonywanie zadań w tych zawodach wymaga posiadania wiedzy niezbędnej do obsługi maszyn i urządzeń oraz zrozumienia zasad działania maszyn i urządzeń, które się obsługuje. Grupa ta obejmuje między innymi:

- operatorów maszyn (8.1 i 8.2) – są to operatorzy maszyn w różnych działach produkcji i procesach technologicznych, na przykład w przetwórstwie chemicznym, w obróbce drewna, górnictwie, hutnictwie czy energetyce, operatorzy maszyn tkackich, włókienniczych, maszyn w produkcji spożywczej oraz monterzy tych urządzeń,
- kierowców i operatorów sprzętu ruchomego (8.3), na przykład kierowców, maszynistów, operatorów maszyn rolniczych czy dźwigów²⁸.

Wyodrębnione i opisane powyżej grupy zawodów różnią się pod względem charakteru pracy, wymagań stawianych pracownikom, podatnością na zmiany technologiczne czy ewentualnym miejscem zatrudnienia (wielkość zakładu). Niektóre z nich mają charakter rzemieślniczy, na przykład zawody z podgrup 7.3 i 7.4, inne są związane z produkcją w dużych zakładach przemysłowych, na przykład z grupy 8. Jeszcze inne mogą znaleźć zatrudnienie w dziale usług materialnych, na przykład niektóre zawody z podgrupy 3.1 oraz 7.1, a inne – usług niematerialnych, na przykład 3.4. Jest to równocześnie oferta edukacyjna dla absolwentów szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Zmiany, jakie następują od początku lat dziewięćdziesiątych, polegające na restrukturyzacji przemysłu, przemianach własnościowych czy rozwoju prywatnej przedsiębiorczości, wywarły olbrzymi wpływ na rynek pracy i tym samym

²⁸ Numery kategorii zawodowych są wyróżnione zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Zawodów.

sytuację osób reprezentujących różne zawody. W wyniku zmiany polityki gospodarczej, jak również zasad funkcjonowania przedsiębiorstw okazało się, że osób reprezentujących pewne zawody jest w nadmiarze, osoby reprezentujące zaś inne zawody nie tylko łatwiej mogą znaleźć pracę, lecz także otrzymują za nią wyższe wynagrodzenie.

Zmiany te wpłynęły na szkolnictwo ponadpodstawowe, czego wyrazem są zmiany w proporcjach różnych typów szkół i kształcącej się w nich młodzieży. Obecnie przedstawimy liczbę uczniów w roku szkolnym 1995/1996 i absolwentów z roku szkolnego 1994/1995 w zasadniczych szkołach zawodowych przygotowujących do wykonywania poszczególnych zawodów.

Okazuje się, że co czwarty młody człowiek uczący się w średniej szkole zawodowej był przygotowywany do pracy w charakterze niższego personelu biurowego, a więc do pracy w sferze usług niematerialnych. Można zatem powiedzieć, iż na poziomie średnich szkół zawodowych młodzież zdobywała wiedzę i doskonaliła umiejętności w zawodach nowoczesnych. Ponadto dzięki uzyskanej maturze stawała przed szansą kontynuowania nauki w szkołach pomaturalnych lub wyższych.

Na poziomie zasadniczych szkół zawodowych najliczniej reprezentowani byli natomiast uczniowie przygotowujący się do pracy w zawodach związanych z produkcją fabryczną (ślusarze, frezerzy, tokarze i tym podobni). Na drugim miejscu sytuują się uczniowie przygotowujący do pracy w usługach osobistych, handlu i gastronomii, a na trzecim – uczniowie przygotowujący się do pracy w przetwórstwie spożywczym oraz produkcji ubrań, odzieży czy obuwia. Stosunkowo niewielu kształci się w zawodach związanych z budownictwem.

W ciągu ostatnich pięciu lat dynamicznie rozwinęło się szkolnictwo ogólnokształcące (patrz tabela 2 i 3). Wśród prywatnych szkół ogólnokształcących najczęściej spotykamy szkoły prowadzone przez organizacje społeczne czy związki wyznaniowe. Liczba uczniów liceów ogólnokształcących przewyższyła liczbę uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Uczniowie liceów ogólnokształcących uzupełniają wiedzę i uzyskują kwalifikacje umożliwiające im przygotowanie się do wykonywania zawodu. Dokonują się to dzięki kursom zawodowym, nauce w szkołach pomaturalnych i szkołach wyższych. W roku szkolnym 1994/1995 spośród 23 404 uczniów liceów ogólnokształcących więcej niż połowa (13 694) uczęszczała do klas o profilu ogólnym, 4386 do klas o profilu matematyczno-przyrodniczym, 4181 do klas o profilu humanistycznym, a 1143 do klas o profilach określanych w roczniku statystycznym jako „inne”.

Aby charakterystyka szkolnictwa ponadpodstawowego województwa miejskiego krakowskiego była kompletna, należy również wspomnieć o szkołach artystycznych II stopnia. W roku szkolnym 1995/1996 kształciło się w nich 981 uczniów (w tym 599 dziewcząt). Rok wcześniej szkoły te opuściło 156 absolwentów (w tym 95 dziewcząt).

W ten sposób zakończona została charakterystyka szkolnictwa ponadpodstawowego województwa miejskiego krakowskiego na podstawie najnowszych da-

nych statystycznych. Są one punktem wyjścia do porównań z sytuacją panującą na rynku pracy, z zapotrzebowaniem na pracowników o określonych kwalifikacjach oraz z danymi o liczbie osób reprezentujących określone zawody, a pozostającymi bez pracy.

3. Rynek pracy w województwie miejskim krakowskim

W celu oceny adekwatności kształcenia zawodowego na poziomie ponadpodstawowym do potrzeb rynku pracy musimy uzyskać odpowiedź na pytanie o kształt krakowskiego rynku pracy, a więc o udział poszczególnych działów gospodarki w zatrudnieniu oraz udział określonych zawodów wśród pracujących. Następnie przedstawimy liczbę bezrobotnych oraz ofert pracy dla danych kategorii zawodowych.

Cechą tego rynku jest to, że pracownicy wykształceni w zawodowych szkołach ponadpodstawowych stanowią prawie $\frac{3}{4}$ zatrudnionych w województwie miejskim krakowskim. Taka struktura zatrudnienia, z ponad połową zatrudnioną w przemyśle, jest charakterystyczna dla rynku pracy w rejonach przemysłowych. Obserwując tendencję w zatrudnieniu w społeczeństwach Unii Europejskiej, dostrzegamy w ciągu ostatnich 10 lat znaczny wzrost zatrudnionych w sferze usług. Należałoby przypuszczać, iż Kraków, miasto dysponujące znacznym potencjałem naukowym i edukacyjnym, a ponadto o wyjątkowym znaczeniu kulturalnym dla Polski, powinno w najbliższych 15 latach dążyć do zmiany struktury swej gospodarki i, co za tym idzie, struktury zatrudnienia.

W ostatnich latach nastąpiły zmiany w strukturze własnościowej, rozwój prywatnej przedsiębiorczości, rozwijającej się szczególnie w handlu oraz budownictwie. Sektor ten przejął część zwalnianych pracowników z państwowych przedsiębiorstw produkcyjnych i budowlanych, lecz nie zatrudnia on osób o wyższych kwalifikacjach. Pracownicy zatrudnieni w przedsiębiorstwach prywatnych w 41,0% posiadają wykształcenie zasadnicze zawodowe, zatem, ze względu na rodzaj działalności, sektor prywatny jednak stwarza możliwości pracy dla osób o wyższym poziomie kwalifikacji.

Liczba bezrobotnych (dane z 1995 roku) przypisanych poszczególnym działom gospodarki wynika z tego, iż z przedsiębiorstw zaliczanych do tych właśnie działów bezrobotni trafiają do rejonowych urzędów pracy. Osoby pracujące w prywatyzowanych działach gospodarki stanowiły większość zarejestrowanych bezrobotnych. Ponieważ są to informacje pochodzące z końca 1995 roku, nie wiemy, jak długo osoby te pozostawały bez pracy. Na podstawie danych z Wojewódzkiego Biuletynu Statystycznego wydanego przez Urząd Statystyczny w Krakowie w grudniu 1996 roku, ukazującego dynamikę zatrudnienia w 1995 roku, można

stwierdzić, iż w ciągu tego roku wzrosło zatrudnienie w przemyśle (o 2%), w hotelach i restauracjach (o 1,6%) oraz w obsłudze nieruchomości i firm (o 5%). Spadło natomiast zatrudnienie w budownictwie (o 0,3%), w handlu i naprawach (o 1,1%) oraz w transporcie i łączności (o 9%).

Większość ofert pracy była adresowana do robotników wykwalifikowanych, co najprawdopodobniej świadczy nie tyle o tworzeniu nowych miejsc pracy dla przedstawicieli tych kategorii zawodowych, ile raczej o trudnościach z naborem pracowników na pewne stanowiska (warunki pracy i warunki płacy). Na uwagę zasługuje brak zapotrzebowania na pracowników niewykwalifikowanych, co pokazuje wzrost oczekiwań wobec poziomu kwalifikacji pracowników i jest jednoznacznym sygnałem za kształceniem choćby na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej.

Dane z urzędów pracy świadczą o niekorzystnej sytuacji na rynku pracy robotników niewykwalifikowanych, którzy stanowią 27% wśród bezrobotnych, a ich udział w zatrudnieniu wynosi tylko 9%. Potwierdzają również dobrą pozycję specjalistów oraz robotników wykwalifikowanych, gdyż ich udział wśród bezrobotnych jest mniejszy niż udział wśród zatrudnionych. Dane te jeszcze raz potwierdzają wcześniejszą charakterystykę struktury zatrudnienia w województwie miejskim krakowskim, jako struktury typowej dla rejonów przemysłowych.

Te same dane pokazują znaczną liczbę bezrobotnych wśród pracowników administracyjno-biurowych, co świadczy o redukcji liczby personelu w przedsiębiorstwach, wynikającej ze zmian organizacyjnych i ograniczania personelu administracyjnego. Ponieważ liczby te charakteryzują stan na koniec roku, nie można wiele powiedzieć o tym, jak długo osoby reprezentujące te kategorie pozostawały bez pracy. Na uwagę zasługuje stosunkowo nieduża liczba bezrobotnych wśród techników elektryków i elektroników, a więc specjalności licznie reprezentowanej w szkolnictwie średnim.

Warto poświęcić nieco uwagi bezrobotnym z wykształceniem zasadniczym zawodowym. Przypomnimy tylko, iż na poziomie kształcenia najliczniej byli reprezentowani uczniowie przygotowujący się do pracy w zawodach związanych z produkcją fabryczną (między innymi ślusarze, frezerzy, tokarze). Na drugim miejscu sytuują się uczniowie przygotowujący do pracy w usługach osobistych, handlu i gastronomii, a na trzecim – uczniowie przygotowujący się do pracy w przetwórstwie spożywczym oraz produkcji ubrań, odzieży czy obuwia. Stosunkowo niewiele kształciło się w zawodach związanych z budownictwem.

Duża liczba bezrobotnych w kategoriach zawodów robotników wykwalifikowanych wynika z ich relatywnie wysokiego udziału w zatrudnieniu, natomiast duże liczebności bezrobotnych w sferze usług są konsekwencją dużej rotacji pracowników tego sektora.

Na koniec warto zwrócić uwagę na absolwentów podejmujących pracę po raz pierwszy oraz na bezrobotnych absolwentów. Według danych Rocznika Statystycznego województwa miejskiego krakowskiego w roku 1995 podjęło pracę zawodową 2339 absolwentów średnich szkół zawodowych i zawodowych szkół

policealnych (w roczniku obie kategorie są podane łącznie). Warto przypomnieć, że średnie szkoły zawodowe ukończyło 5437 osób. Nieco więcej niż połowa (1213 osób) podjęła pracę w sektorze prywatnym.

Z 2759 absolwentów zasadniczych szkół zawodowych pracę w sektorze prywatnym podjęło natomiast 1820 osób. W wypadku absolwentów liceów ogólnokształcących udział ten jest jeszcze większy, gdyż na 688 absolwentów podejmujących pracę zawodową w sektorze prywatnym znalazło ją 454.

Dane te pokazują zmiany, jakie nastąpiły na rynku pracy w ostatnich latach. Dla osób dorosłych z dłuższym stażem pracy punktem odniesienia w ich karierze zawodowej po roku 1990 był państwowy zakład pracy, natomiast dla coraz większej liczby osób młodych nie tylko pierwszym, ale także następnym miejscem pracy okazuje się firma prywatna.

Spośród 2339 absolwentów średnich szkół zawodowych i szkół policealnych podejmujących w 1995 roku swą pierwszą pracę:

- 590 zatrudniło się w ochronie zdrowia;
- 449 zatrudniło się w pośrednictwie finansowym lub obsłudze nieruchomości;
- 406 zatrudniło się w handlu;
- 397 zatrudniło się w sferze produkcji;
- 272 zatrudniło się w obsłudze nieruchomości;
- 117 zatrudniło się w budownictwie;
- 99 zatrudniło się w hotelach lub restauracjach;
- 78 zatrudniło się w transporcie lub łączności;
- 81 zatrudniło się w administracji publicznej.

Spośród 2759 absolwentów zasadniczych szkół zawodowych podejmujących swą pierwszą pracę:

- 1213 zatrudniło się w produkcji;
- 466 zatrudniło się w budownictwie;
- 458 zatrudniło się w handlu;
- 147 zatrudniło się w transporcie lub łączności;
- 103 zatrudniło się w hotelach lub restauracjach;
- 99 zatrudniło się w ochronie zdrowia;
- 90 zatrudniło się w obsłudze nieruchomości²⁹.

Jeśli spojrzymy na krakowskich bezrobotnych z perspektywy ich wieku, to okazuje się iż najliczniejszą zbiorowość stanowią ludzie młodzi (do 24 roku życia) – 41,6%. Absolwenci pozostający bez pracy stanowili w 1995 roku 14,1% zarejestrowanych bezrobotnych. Odsetki te są bardzo różne dla absolwentów o różnym poziomie wykształcenia. I tak spośród absolwentów szkół wyższych bezrobotni

²⁹ Dane prezentowane powyżej odnoszą się jedynie do liczby absolwentów poszczególnych typów szkół, którzy podjęli pracę w 1995 roku. Nie są one zatem porównywalne z danymi zawartymi w tabeli 4 na s. 55.

stanowili 7,6%, absolwentów liceów ogólnokształcących – 25,9%, policealnych i średnich zawodowych – 35,3%, a zasadniczych 30,3%.

4. Decyzje o dalszej nauce

Pierwsze pytanie ankiety, na jakie mieli odpowiedzieć badani, brzmiało: „Co będziesz robić po ukończeniu szkoły, do której chodzisz?”. Ponad połowa badanych odpowiadała, że zamierza się dalej uczyć. Oczywiście znacznie częściej takie deklaracje składali – z konieczności – uczniowie liceów ogólnokształcących niż zasadniczych szkół zawodowych. Ci ostatni częściej deklarowali chęć pójścia do pracy.

Tabela 5. Co będziesz robić po ukończeniu szkoły, do której obecnie chodzisz?

	1991 N = 1006	1997 N = 1221
Będę się dalej uczyć	58,3	62,2
Będę pracować i uczyć się	–	4,5
Pójdę do pracy	18,6	9,6
Zostanę w domu	1,2	,9
Jeszcze nie wiem	21,9	21,8
Razem	100,0	100,0

Nie dziwi, iż dalszą naukę najczęściej planują uczniowie liceów ogólnokształcących (94,6% w 1991 roku i 89,6% w 1997 roku), najrzadziej uczniowie szkół zasadniczych zawodowych (odpowiednio 48,9% i 45,1%). Oni w zderzeniu z rynkiem pracy mają najmniejsze szanse na znalezienie pracy.

Istotna (także statystycznie) jest zależność od miejsca zamieszkania. Odpowiednio częściej na dalszą naukę decydują się uczniowie szkół krakowskich, a na pójście do pracy – badani spoza Krakowa. Z całą pewnością decyduje tutaj cały syndrom cech charakteryzujących status społeczny tych, którzy zamierzają się dalej kształcić i iść do pracy. Ci pierwsi to mieszkańcy dużego miasta, uczący się w lepszych szkołach niż prowincjonalne, mający relatywnie lepiej wykształconych rodziców, o wyższych dochodach i skłonnych inwestować w wykształcenie dzieci, aby mogły one osiągnąć bądź dziedziczyć wysoką pozycję społeczną. Odmienny jest profil społeczny tych uczniów, którzy planują zakończenie edukacji na szkole do której chodzą, i pójście do pracy. Chodzą do gorszych szkół, wywodzą się z rodzin mniej zamożnych, liczniejszych i mają rodziców o relatywnie niższym

poziomie wykształcenia. Pójście do pracy jest odciążeniem finansowym rodziny, szans na szybkie usamodzielnienie się. Najczęściej ukończenie szkoły zasadniczej czy średniej jest awansem w stosunku do pozycji rodziców.

Równie charakterystyczny jest powszechny zamiar kształcenia się w wyższych uczelniach (ponad połowa deklaracji tych, którzy wyrazili chęć dalszego kształcenia się). Pozostali wybierają college i szkoły pomaturalne. Nie są prawie wymieniane technika, co potwierdza poprzednią tezę, że zamiar kształcenia ujawniają najczęściej uczniowie szkół średnich.

Interesujące jest również to, że swoje plany edukacyjne badani wiążą z Krakowem. Ponad $\frac{2}{3}$ w 1997 roku i prawie 8 na 10 w 1997 roku chce się tutaj dalej uczyć czy studiować.

Jest to nie tylko atrakcyjność Krakowa na lokalnym, jak również na ogólnokrajowym rynku edukacyjnym, ale także dla badanych najbliższy tego typu ośrodek. Oferta edukacyjna w postaci szkół średnich i wyższych jest na tyle bogata, że może zaspokoić praktycznie wszelkie potrzeby i oczekiwania w tym zakresie.

Warto podkreślić, że plany związane z dalszym kształceniem są powszechne (ponad połowa badanych już w momencie badania o czymś takim myślała). Jest także stosunkowo liczba grupa niezdecydowanych (około 1/5). Być może oni wyczekują, odkładając decyzję do momentu ukończenia szkoły i uzależnia ją od uzyskanych wyników. Znajduje to także swoje odzwierciedlenie w decyzjach zawodowych. Odsuwa się je na dalszy plan, koncentrując się najpierw na kształceniu. Jedynie uczniowie szkół zawodowych mają bardziej sprecyzowane plany zawodowe. Temu będzie poświęcony następny paragraf.

4.1. Wybierane zawody

Ważnym pytaniem, które każda osoba kończąca szkołę na poziomie ponadpodstawowym powinna sobie zadać, jest to, czy wybrała dla siebie zawód.

Zwraca uwagę fakt, że w 1991 roku 25,1% badanych nie udzieliło na to pytanie odpowiedzi. Wskaźnik ten jest mniejszy o 21,2% w porównaniu z rokiem 1991 (25,1%). Również zwraca uwagę znaczny wzrost odpowiedzi przeczących, gdyż z 23,7% w roku 1991 do 39,9% w roku 1997 (o 16,2%).

Jeżeli chodzi o odpowiedzi twierdzące, to można zaobserwować niewielki wzrost w stosunku do odpowiedzi przeczących, z 51,2% w 1991 roku do 56,2% w roku 1997 (o 5%).

Zawody, które w ogóle nie zostały wybrane, to: inżynier mechanik, maszynista kolejowy, nadzorca kolejowy, kolejarz, telefonistka, pracownik poczty, przedszkolanka, ksiądz (duchowny). To może być przypadek bądź odzwierciedlenie tendencji, którą potwierdzają dokonywane wybory.

Zawody, które najczęściej były wybierane (powyżej 1%) w roku 1991, to: sprzedawca – 5,6%, krawiec, pracownik przemysłu odzieżowego – 3,5%, elektronik – 2,7%, mechanik, nauczyciel, pedagog, wychowawca – 2,5%, monter – 2,2%,

wychowawca – 2,5%, kierowca – 1,7%, mechanik, blacharz, lakiernik samochodowy – 1,4%.

Zawody najczęściej wybierane w roku 1997 to: księgowy, pracownik banku – 4,5%, kucharz, kelner, bufetowa, barman – 4,3%, mechanik samochodowy i tym podobne – 3,6%, krawiec – 3,5%, elektryk – 3,4%, murarz i zawody pokrewne – 2,5%, nauczyciel – 2,5%, specjalista do spraw marketingu – 2,2%, prawnik – 2,1%, sprzedawca – 1,6%, rolnik – 1,6%, psycholog, socjolog – 1,5%, maszynistka, sekretarka – 1,3%, elektronik – 1,3%, dziennikarz, literat – 1,2%, zawodowy żołnierz, policjant – 1,1%.

4.2. Poziom kwalifikacji zawodowych na tle sytuacji społecznej uczniów

Z każdym zawodem wiązą się kwalifikacje zawodowe, czyli „zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu” (Okoń 1954: 154). Na kwalifikacje zawodowe składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa i umiejętności zawodowe, których nabywa się w toku kształcenia ogólnego i zawodowego. W Polsce kwalifikacje zawodowe można uzyskać w zasadniczych szkołach zawodowych, średnich szkołach zawodowych (technika i licea), policealnych i pomaturalnych szkołach zawodowych i na uczelniach wyższych. Nie można zapomnieć o kursach zawodowych oferowanych przez różne instytucje i organizacje społeczne.

W zależności od poziomu kształcenia będą występowały różne poziomy kwalifikacji zawodowych, to jest kwalifikacje na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, szkoły średniej, pomaturalnej i wyższej. Przedmiotem zainteresowania w niniejszym podrozdziale jest odpowiedź na pytanie: Na jakim poziomie kwalifikacji zawodowych uczniowie będą wybierali zawody w zależności od ich cech obiektywnej sytuacji społecznej (typ szkoły, lokalizacja szkoły, miejsce zamieszkania, płeć i tym podobne)?

W 1991 roku zawody na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej wybrało aż 94,7% uczniów z zasadniczej szkoły zawodowej, 58,2% uczniów z liceum zawodowego, 15,6% z techników i tylko 5,2% z liceum ogólnokształcącego.

Zawody na poziomie średnim najczęściej wybierali uczniowie z techników (41,7%), najrzadziej – z zasadniczej szkoły zawodowej (2,7%) i liceum ogólnokształcącego (3,4%).

Zawody na poziomie szkoły pomaturalnej cieszyły się popularnością jedynie wśród uczniów techników i liceów ogólnokształcących (zwracam uwagę na bardzo niski wskaźnik zawodów o tym poziomie kwalifikacji).

Zawody na poziomie wyższym najczęściej wybierali uczniowie z liceum ogólnokształcącego (87,9%). W znacznie mniejszym stopniu uczniowie z liceum zawodowego i technikum wiązali swoją przyszłość z zawodami na poziomie wyższym (liceum zawodowe – 29,1%, technikum – 40,6%).

W 1997 roku zawody na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej również najczęściej wybierali uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych (72,6%). W liceum zawodowym i technikach nie cieszyły się one większą popularnością (liceum zawodowe – 27,4%, technikum – 17,5%). W liceum ogólnokształcącym w praktyce tych zawodów nie wybierano (liceum ogólnokształcące – 3,2%, prywatne liceum ogólnokształcące – 0%). Jeżeli chodzi o zawody na poziomie średnim, to 21,4%(!) uczniów ZSZ widziałoby w nich swoją przyszłość. Porównywalny wskaźnik występuje u uczniów technikum (20,2%). Mniej więcej na jednym poziomie kształtują się wskaźniki z liceum zawodowego i prywatnego ogólnokształcącego (liceum zawodowe – 15,0%, prywatne liceum ogólnokształcące – 14,3%). Wskaźnik najniższy, gdyż liczący tylko 8%, jest w liceum ogólnokształcącym.

Zawody na poziomie pomaturalnym to w wypadku zasadniczej szkoły zawodowej – 2,5%, liceum ogólnokształcącego – 20,4%, technikum – 27,2%, liceum ogólnokształcącego – 11,7%, prywatnego liceum ogólnokształcącego – 14,3%. Poziom wyższy kwalifikacji zawodowych obowiązuje przede wszystkim w liceum ogólnokształcącym (77,1%) i w prywatnym liceum ogólnokształcącym (75%). W technikach i liceach zawodowych zawody te są wybierane na poziomie 37,2% dla liceów zawodowych i 35,1% dla techników.

Na podstawie powyższych wyników można postawić następujące wnioski:

- 1) Na poziom kwalifikacji zawodów wyraźny wpływ ma poziom kształcenia (o czym świadczą rozkłady częstotliwości w poszczególnych typach szkół). W większości wypadków wybór szkoły, do której się uczęszcza, był już wyborem zawodu (dotyczy to w szczególności uczniów zasadniczych szkół zawodowych).
- 2) Nastąpił wzrost aspiracji zawodowych u uczniów zasadniczych szkół zawodowych, co można wytłumaczyć tym, że obawiają się oni bezrobocia. Przykre doświadczenia na rynku pracy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych stają się motorem do dalszej nauki, tym bardziej że wzrasta zapotrzebowanie gospodarki na pracowników z średnim i wyższym wykształceniem.

Zawody na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej były wybierane w 1991 roku w Skawinie przez 84,6% uczniów, Myślenicach – 82% i Dobczycach – 80%, natomiast w Krakowie – 51,8%. W Proszowicach tylko 25% uczniów chciałoby pracować w zawodach na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej.

Poziom średni kwalifikacji wybiera prawie połowa uczniów z Proszowic. Dla innych miejscowości wskaźniki procentowe są niższe: Dobczyce – 15%, Kraków – 14%, Skawina – 3,8%. Uczniowie myślenickich szkół w ogóle nie są zainteresowani wyborem zawodu na poziomie średnich kwalifikacji. Poziom pomaturalny praktycznie nie interesuje uczniów (oprócz Proszowic – 8,2%). Zawody na poziomie wyższym są reprezentowane w następującym porządku: Kraków – 33,1%, Proszowice – 20,8%, Myślenice – 18%, Skawina – 11,5%, Dobczyce – 5%.

W wynikach badań z 1997 roku można zaobserwować istotne różnice. Prawie 20% mniej uczniów z Krakowa chciałoby pracować w zawodach na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej (24,4%), co by świadczyło o coraz mniejszym prestiżu tych zawodów.

To samo dotyczy wszystkich pozostałych miejscowości, tam bowiem wskaźniki uległy znacznemu obniżeniu w stosunku do poprzednich badań (1991 rok) – spadek o kilkadziesiąt punktów procentowych!

W zawodach na poziomie średnim nie istnieją już tak wyraźne dysproporcje, aczkolwiek można zauważyć znaczny spadek w przypadku Proszowic (z 45,8% w 1991 do 18,3% w 1997 roku). W porównaniu z rokiem 1991 wzrosło znaczenie zawodów na poziomie pomaturalnym (szczególnie w Dobczycach z 0% w 1991 roku do 37,3% i Skawinie z 0% w 1991 roku do 24,6% w 1997).

Młodzież zaczyna sobie zdawać sprawę z tego, że wyższe wykształcenie staje się podstawą sukcesu życiowego, niezależnie od sądów i wyobrażeń, jakie formułuje się w jej obecności. Należy też wspomnieć o wpływie wniosków, do jakich dochodzi młodzież, obserwując postępowanie dorosłych w ich codziennym życiu zawodowym i społecznym. Młodzież, porównując dorosłych z wykształceniem zawodowym i wyższym, dostrzega wiele różnic, jakie między nimi występują. I, co jest istotne, różnice te coraz bardziej się pogłębiają. Ludzie z wykształceniem zawodowym dzierżyli uprzywilejowaną pozycję w epoce komunizmu, dziś – schodzą na margines życia społecznego, mając coraz to mniejszy wpływ na to, co się dzieje w naszym kraju.

W 1991 roku ponad 40% uczniów z Krakowa wybrało dla siebie zawód na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. Ponad 70% uczniów mieszkających na wsiach w województwie krakowskim chciałoby pracować w zawodach proponowanych przez zasadnicze szkoły zawodowe, tylko trochę mniej (64%) uczniów z miast województwa krakowskiego (na przykład Skawina, Myślenice, Wieliczka) i miast spoza tego województwa, to potencjalni pracownicy z wykształceniem zawodowym.

Poziom średni nie był reprezentowany w znaczący sposób przez którąkolwiek z kategorii: Kraków – 14,1%, miasta – 6%, wsie – 17,9%. Znikomy odsetek procentowy uczniów wybiera zawód na poziomie pomaturalnym (Kraków – 1,1%, miasta – 2%, wsie – 0,7%). Wynika to z tego, że tylko niewielka grupa jest reprezentowana przez ten poziom kwalifikacji, na przykład laborantka, pielęgniarka.

Wyższe kwalifikacje zawodowe częściej wybierają uczniowie mieszkający na stałe w Krakowie (42,2%). Miasta i wsie plasują się w niższych przedziałach procentowych (miasta – 28%, wsie – 10,7%).

Można byłoby na podstawie tych wyników stwierdzić, że zawody na poziomie kwalifikacji zasadniczej szkoły zawodowej są w dużej mierze wybierane przez uczniów mieszkających w miastach i wsiach województwa krakowskiego (i spoza niego). Wykształcenie wyższe jest najliczniej reprezentowane przez uczniów z Krakowa. Wskazywałoby to na związek miejsca zamieszkania z wyborem po-

ziomu kwalifikacji, ale czy jest tak istotnie – odpowiedź przyniesie druga część badań.

W 1997 roku znacznie zmalał odsetek uczniów z Krakowa, którzy chcieliby pracować na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej (z 42,7% w 1991 do 19,9% w 1997 roku). To samo zjawisko zachodzi w miastach i wsiach z i spoza województwa krakowskiego (miasta – 64% w 1991 i 36,7% w 1997 roku; wieś – 70,7% w 1991 i 41% w 1997 roku). Znaczne różnice pojawiają się w kategorii „poziom średni kwalifikacji zawodowych” i są dostrzegalne jedynie w wypadku miast z i spoza województwa krakowskiego (z 2% w 1991 do ponad 20% w 1997 roku).

Poziom pomaturalny wykazuje się wyraźną tendencją wzrostową (o 5,8% w Krakowie, o 18% w miastach i 13,1% na wsiach). W wypadku poziomu wyższego mamy również do czynienia z taką tendencją.

W 1991 roku zawody na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej wybrało 54,5% dziewcząt i 60,1% chłopców. Jeśli chodzi o poziom średni kwalifikacji, to dziewczęta przeważały o prawie 4%. Poziom pomaturalny i wyższy jest niemal w równym stopniu reprezentowany przez chłopców i dziewczęta.

W 1997 roku już tylko 25,5% dziewcząt (spadek o prawie 30%) chciałoby pracować w zawodach na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. 40,7% (spadek o przeszło 20%) chłopców wiąże swoją przyszłość zawodową z tym poziomem kwalifikacji. Poziom średni uległ znaczącym zmianom w wypadku chłopców (z 11,8% w 1991 do 21,1% w 1997 roku).

Zawody na poziomie pomaturalnym i wyższym wykazują tendencję wzrostową. Kwalifikacje zawodowe na poziomie pomaturalnym w przypadku chłopców wynosiły 11,8% (o 10,3% więcej), a u dziewcząt 14,2% (o 13,2% więcej). Wskaźnik poziomu wyższego kwalifikacji wzrósł u dziewcząt o 20,6%, a u chłopców obniżył się o 0,2%.

Powyższe wyniki skłaniają mnie do wysunięcia następujących wniosków:

- 1) Istnieje różnica procentowa między dziewczętami i chłopcami w wybranych zawodach na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, ponieważ większość zawodów fizycznych to zawody tradycyjnie reprezentowane przez mężczyzn, a poza tym szkoły zawodowe proponują szerszy wachlarz zawodów dla chłopców niż dziewcząt.
- 2) Pojawienie się różnic między wynikami badań z roku 1991 i 1997 w wybranych zawodach na tym poziomie należy przypisać temu, że obecnie na rynku pracy jest więcej ofert o charakterze robotniczym (szczególnie w budownictwie, transporcie). Myślę, że wraz z rozwojem gospodarczym różnice te będą się coraz bardziej pogłębiały.
- 3) W roku 1997 chłopcy są bardziej zainteresowani poziomem średnim kwalifikacji zawodu. Można z dużym prawdopodobieństwem przypisać to lokalnemu rynkowi pracy, który tworzy więcej miejsc pracy dla mężczyzn z wykształceniem średnim zawodowym. Duże przedsiębiorstwa w gospodarce socjalistycznej zatrudniały bardzo licznie absolwentów zasadniczych szkół

zawodowych. Większość z nich nie utrzymała się w warunkach gospodarki wolnorynkowej. W wyniku upadku tych przedsiębiorstw zmniejszyło się zapotrzebowanie na zawody robotnicze. Wybór zawodów na poziomie średnim pozwala na bardziej optymistyczne spojrzenie w przyszłość. Podobnie jak w wypadku zasadniczych szkół zawodowych nie należy zapominać o tym, że zdecydowana większość średnich szkół zawodowych preferuje chłopców, a nie dziewczęta (na przykład technika elektryczne, mechaniczne).

- 4) W 1991 roku dziewczęta i chłopcy wybierali zawody na poziomie pomaturalnym i wyższym w równym stopniu. Wskaźniki procentowe kształtowały się w wypadku poziomu pomaturalnego na poziomie 1–1,5%, a wyższego 26,6– 28,8%. W roku 1997 ten stan uległ gruntownym zmianom, ponieważ – podkreślam po raz kolejny – wzrosło znaczenie wyższych poziomów kwalifikacji ze względu na sytuację społeczno-gospodarczą Polski. Interesujące wydaje się pytanie: Dlaczego wskaźnik poziomu wyższego kwalifikacji wzrósł u dziewcząt, a spadł u chłopców?

Odpowiedzi na to pytanie doszukiwałam się w tym, że jest coraz mniej ofert pracy dla dziewcząt w zawodach na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej i z wykształceniem średnim, a to powoduje, że studia wyższe zapewniają im lepszy start na rynku pracy. Nie bez znaczenia pozostaje to, że istnieje stabilność zatrudnienia w sferze budżetowej, to jest wśród nauczycieli, lekarzy, urzędników i tym podobnych, w zawodach w dużej części reprezentowanych przez kobiety z wyższym wykształceniem. Chłopcy nie odczuwają presji w takim stopniu, jak ich rówieśniczki, ze względu na stosunkowo dużą ofertę prac po zasadniczej szkole zawodowej i średniej szkole zawodowej.

W 1991 roku zawody o kwalifikacjach na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej wybrało 67,3% uczniów, którzy mieli ojca z wykształceniem co najwyżej podstawowym, 65,3% – z wykształceniem zasadniczym zawodowym i 25% – z wykształceniem średnim nieukończonym. Dzieci ojców z wykształceniem średnim wybierały ten poziom kwalifikacji zawodu w 49,3% przypadków.

Zawody na poziomie pomaturalnym kwalifikacji były najczęściej wybierane przez uczniów, których ojciec miał wykształcenie pomaturalne. Wyraźną tendencję do wybierania zawodów na poziomie wyższym kwalifikacji można zaobserwować wśród uczniów, których ojciec ukończył studia – 75%.

W 1991 roku uczniowie mający matkę z wykształceniem podstawowym najczęściej wybierali zawody na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej (63%) i wyższym (21,9%).

Ta sama tendencja występuje u uczniów, których matka ukończyła zasadniczą szkołę zawodową. Podobnie wybierali uczniowie, których matka ukończyła szkołę średnią. Uczniowie, których matka posiadała wyższe wykształcenie, wybierali dla siebie najczęściej zawód na poziomie wyższym (70%).

Warto bliżej się przyjrzeć wynikom badań z 1997 roku, ponieważ zaszły tu pewne zmiany. Uczniowie z rodzin, w których ojciec miał tylko wykształcenie podstawowe, wybierali zawód na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej w 44,9%, na poziomie średnim – w 12,2%, pomaturalnym – 16,3%, a wyższym – 26,5%.

Niemal identycznie rozkładają się te częstotliwości wśród uczniów, których ojciec ukończył tylko zasadniczą szkołę zawodową. Z kolei bardzo zbliżone względem siebie wyniki mają uczniowie, których ojciec posiada wykształcenie średnie niepełne lub pomaturalne. Być może wskazuje to na podobieństwa względem siebie innych cech społecznych tych kategorii.

Poziom wyższy kwalifikacji, tak samo jak w 1991 roku, jest najczęściej wybierany przez uczniów, którzy mają ojca z wykształceniem wyższym (73,4%).

Uczniowie, których matka ukończyła szkołę podstawową, są zainteresowani szczególnie wyborem zawodu na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej (50%), ale także wyższym (23,9%). Uczniowie z rodzin, gdzie matka posiada wykształcenie średnie, preferują szczególnie poziom wyższy (42,8%) i zasadniczy zawodowy (26,1%).

Tak samo postępują uczniowie, których matka posiada wykształcenie średnie – pomaturalne. Poziom wyższy kwalifikacji zawodowych najczęściej wybierają uczniowie matek z wyższym wykształceniem 74,5%.

Istotną zmianą w wynikach z 1997 roku, jest to, że zmalało zainteresowanie zawodami na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej względem zawodów o wyższych kwalifikacjach (szczególnie w przypadku uczniów, którzy mają jednego lub oboje rodziców z wykształceniem podstawowym i zasadniczym).

Należałoby stwierdzić, że istnieje silny związek między wyborem kwalifikacji zawodowych a poziomem wykształcenia rodziców. Można mówić o dziedziczeniu kwalifikacji zawodowych, jeśli przyjmie się, że wykształcenie jest podstawowym miernikiem poziomu kwalifikacji. Sądzimy, że jest to związane z tym, iż rodzice stanowią dla dzieci bezpośredni punkt odniesienia – między innymi przez swój styl życia, wypoczynku, dochód, wykształcenie. Tak jak pisaliśmy już w poprzednich rozdziałach niniejszej pracy, rodzice mogą kształtować pożądane – w ich przekonaniu – postawy zawodowe i kierunki kształcenia przez formułowane w obecności młodego człowieka wzorce postępowania, kryteria oceny zawodów, wzorce kariery i tym podobne.

Nie należy pomijać sytuacji, w których wybór poziomu kwalifikacji zawodowych jest uwarunkowany statusem materialnym rodziny, o czym będzie szerzej mowa w dalszej części tego rozdziału. Wybór poziomu kwalifikacji odzwierciedla sytuację rodzinną i stosunek do rodziców.

Rodziny cztero- i pięcioosobowe stanowiły zdecydowaną większość w obu badaniach (62,9% – 1991 rok, 60,8% – 1997 rok), co jest zresztą typowym modelem rodziny w naszym kraju już od wielu lat.

W 1991 roku poziom kwalifikacji zawodowych w rodzinie liczącej do trzech osób skupia się wokół poziomu zasadniczej szkoły zawodowej (47,5%) i wyższego (40,7%). Dla porównania w 1997 roku w rodzinie liczącej do trzech osób mamy

do czynienia z następującymi wynikami: na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej – 20%, i wyższym – 56,2%.

W 1991 roku w rodzinach cztero- i pięcioosobowych rozkład wyników był następujący: na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej – 53,6%, średnim – 16,3%, pomaturalnym – 0,8%, wyższym – 29,3%. W roku 1997 uczniowie z tych rodzin wybierali zawody na poziomie kwalifikacji zasadniczej szkoły zawodowej w 29,9%, poziomie średnim – w 16%, pomaturalnym – w 12,3% i wyższym – w 41,9%.

Rodziny liczące od sześciu do dziewięciu osób w 1991 roku charakteryzowały się następującymi wynikami: zawody o kwalifikacjach na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej – 70,1%, średnim – 11,7%, pomaturalnym – 0% i wyższym – 18,2%.

W 1997 roku tendencja do wybierania zawodów na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej wśród uczniów z tych rodzin uległa znacznemu obniżeniu (z 70,1% w 1991 roku do 43% w roku 1997).

Zawody o poziomie średnim kwalifikacji były tutaj wybierane w 18,3%, pomaturalnym – w 16,4% i wyższym – w 22,2%.

W 1991 roku w rodzinach liczących powyżej dziewięciu osób zawody na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej wybrało aż 80%, średnim – 20%. W ogóle nie wskazano poziomu pomaturalnego i wyższego w tym typie rodziny. W 1997 roku poziom zasadniczej szkoły zawodowej wybrało 75% uczniów z tych rodzin, średni – 12,5% i wyższy – 12,5%.

Przedstawione wyniki skłaniają do wysunięcia wniosku, że model rodziny (liczba osób w rodzinie) w pewnym sensie determinuje wybór poziomu kwalifikacji, ponieważ można zaobserwować, że wraz ze wzrostem liczebności członków w rodzinie maleje tendencja do wybierania zawodów na poziomie pomaturalnym i wyższym, a wzrasta na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej i średnim – niezależnie od roku, w którym badania zostały przeprowadzone.

Przyczyny tego należy się doszukiwać w tym, że rodziny wielodzietne (powyżej czworga dzieci) są reprezentowane z reguły przez rodziny robotnicze i chłopskie, w których dominujący poziom kwalifikacji kształtuje się najwyżej na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej (zwracam też uwagę na wnioski, które zostały wysunięte przy okazji przytoczenia danych dotyczących miejsca zamieszkania i wykształcenia rodziców).

W 1991 roku uczniowie z rodzin, które uczniowie ocenili jako zamożne, wybrali zawody na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej w 71,4%, średnim – 0%, pomaturalnym – 4,8% i wyższym – 23,8%. W 1997 roku uczniowie z tych rodzin wybrali kwalifikacje na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej w 60,5%, średnim – 16,3%, pomaturalnym – 2,3% i wyższym – 20,9%.

W 1991 roku uczniowie z rodzin ocenianych jako raczej zamożne wybierali zawody na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej w 50% przypadków, średnim – 21,7% i wyższym – 28,3%.

W roku 1997 ta tendencja uległa odwróceniu, ponieważ w 51,6% wypadkach wybrano zawody na poziomie wyższych kwalifikacji zawodowych.

W 1991 roku uczniowie z rodzin ocenianych jako przeciętnie zamożne wybrali w 55,9% zawody na poziomie wyższym (28,8%) i średnim (14,0%).

W roku 1997 można zaobserwować spadek zainteresowania kwalifikacjami na poziomie ZSZ (o 25,5%), a wzrost w zawodach na poziomie średnim (o 2,3%), pomaturalnym (o 12,4%) i wyższym (o 11,1%).

W 1991 roku uczniowie z rodzin ocenianych jako raczej niezamożne wybierali w 57,3% zawody na poziomie kwalifikacji zasadniczej szkoły zawodowej, 14,7% – średnim i 28,0% – wyższym.

W 1997 roku wśród uczniów z tych rodzin spada zainteresowanie poziomem zasadniczej szkoły zawodowej (o 21,9%) na rzecz pozostałych kategorii kwalifikacji.

W 1991 roku uczniowie z rodzin ocenianych jako niezamożne wyraźnie preferowali zawody na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej (71,4% przypadków). W znacznie mniejszym zakresie na poziomie średnim (9,7%) i wyższym (19%). W 1997 roku, tak samo jak w poprzednich kategoriach zamożności rodziny, spada odsetek osób wybierających zawody na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej (o 30,4%), a wzrasta w pozostałych grupach, szczególnie na poziomie wyższym (o 19,5%).

Tak jak we wszystkich poprzednich analizach i tu mamy do czynienia ze wzrostem zainteresowania wyższymi poziomami kwalifikacji, tyle że nie jest to ograniczone statusem materialnym rodziny.

Wydawać się mogło, że zamożność rodziny będzie wywierać znaczący wpływ na poziom kwalifikacji, ale na szczęście tak się nie stało, ponieważ uczniowie z rodzin niezamożnych znacznie silniej aspirują do wyższych pozycji zawodowych aniżeli ich rówieśnicy z pozostałych kategorii. Czym to można wytłumaczyć?

Odpowiedź wydaje się dość prosta. W Polsce jest coraz bardziej widoczna lepsza sytuacja materialna ludzi z wyższym wykształceniem niż osób słabiej wykształconych, tak więc dalsze kształcenie osób z rodzin niezamożnych umożliwia im podniesienie swojego statusu materialnego w przyszłości.

Trudno dzisiaj powiedzieć, ilu młodym ludziom z tych rodzin uda się zrealizować plany zawodowe, tym bardziej że coraz głośniej słyszy się o pełnej odpłatności za studia wyższe – dzienne. Nie jest to w każdym razie problem, który można rozwiązać w ciągu jednej debaty publicznej, bez szkody dla uczniów słabo sytuowanych, którzy chcą się uczyć dalej.

W 1991 roku tylko 35,5% uczniów, którzy określili się jako „bardzo dobrzy”, chciałoby wykonywać w przyszłości zawód na tym poziomie, reszta z nich bowiem zamierza studiować (65%), by móc pracować w zawodach wysoko wykwalifikowanych. Wraz ze spadkiem poziomu samooceny ucznia tendencja do wybierania zawodów na tym poziomie kwalifikacji wyraźnie rośnie.

Uczniowie, którzy wskazali zawód na poziomie średnim kwalifikacji (oprócz uczniów „bardzo dobrych, którzy w ogóle nie wybrali tego poziomu kwalifikacji), charakteryzują się podobnymi wynikami. W wypadku poziomu pomaturalnego zachodzi zjawisko odwrotne do tego, które miało miejsce przy wyborze poziomu

zasadniczej szkoły zawodowej. Większość osób wybierających szkoły pomaturalne to uczniowie słabi.

Zdobycie zawodu na poziomie wyższym kwalifikacji jest najważniejsze dla uczniów bardzo dobrych (65%), a nieistotne dla uczniów słabych (0%).

Rok 1997 nie przyniósł praktycznie żadnych istotnych zmian w tendencjach wyboru kwalifikacji poza tym, że zmalał odsetek uczniów w kategorii poziomu zasadniczej szkoły zawodowej, a wzrósł w pozostałych.

Wyraźnie widać, że istnieje zależność między statusem szkolnym a poziomem kwalifikacji. Wysoka samoocena własnych umiejętności i pozytywne myślenie są ważnymi czynnikami, które mogą pomóc w nabywaniu wysokich kwalifikacji zawodowych.

5. Bezrobocie w ocenie badanej młodzieży

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, bezrobocie w Polsce obejmuje wszystkie kategorie wiekowe osób. Najbardziej niepokojące jest jednak to, iż jest ono przede wszystkim problemem ludzi młodych, którzy dopiero zamierzali rozpocząć swoje życie zawodowe.

Jak ustaliliśmy w trakcie rozważań, czynnikiem decydującym o skali bezrobocia wśród młodzieży jest sytuacja gospodarcza kraju, która jest nieustabilizowana pod względem zapotrzebowania na siłę roboczą na rynku pracy, ponieważ kieruje się on zasadą okresowego popytu na określony typ i zakres kwalifikacji. Zasadnicze szkoły zawodowe i średnie szkoły zawodowe jeszcze w pełni nie dostosowały swoich rozmiarów i struktur kształcenia do potrzeb gospodarki rynkowej, ponieważ w dalszym ciągu prowadzą szkolenie w zawodach o wąskiej specjalizacji. Brak wystarczająco szerokiego wachlarza kwalifikacji jest głównym czynnikiem, który sprawia, że pracodawcy niechętnie zatrudniają młodych ludzi, tym bardziej że nie posiadają oni doświadczenia zawodowego. Dochodzi do tego jeszcze problem demograficzny, przed którym stoi ludność w wieku produkcyjnym. Z upływem każdego roku będzie zwiększała się liczba osób w wieku produkcyjnym, co ma związek z „drugim” wyżem demograficznym z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Obecna struktura zawodowa w Polsce nie jest w stanie wchłonąć wszystkich absolwentów szkół zawodowych, ponieważ pociąga to za sobą konieczność utworzenia niemal od razu kilkuset tysięcy miejsc pracy. Jest to sytuacja, na którą nasz kraj na pewno nie może sobie pozwolić, ponieważ wiąże się to z olbrzymimi nakładami finansowymi ze strony budżetu państwa. Dlatego też nie należy przypuszczać, że sytuacja młodych ludzi na rynku pracy ulegnie gruntownej poprawie w ciągu najbliższych lat. Stopa bezrobocia dla osób w wieku 15–24 lat wynosi 28,1% (1996 rok).

Wydaje się, że młodzież nie dostosowała swojego stylu myślenia do zachodzących zmian społeczno-gospodarczych. Wśród młodzieży panują różnego rodzaju stereotypy. Jednym z najbardziej powszechnych (i to nie tylko wspólnym dla naszej młodzieży) jest to, że rozwiązanie problemu bezrobocia pozostaje wyłącznie w gestii państwa. Państwo polskie nie ingeruje już w procesy gospodarcze w takim stopniu, jak przed rokiem 1989, przekazując je do kompetencji lokalnych struktur władzy.

Lokalne elity władzy nie tylko odpowiadają teraz za organizację rynku pracy na podstawie prawnych regulacji, ale także muszą przyciągnąć potencjalnych wytwórców dzięki swojej infrastrukturze gospodarczej. W zależności od tego, jak się przedstawia infrastruktura gospodarcza danego środowiska lokalnego, tak kształtuje się sytuacja na lokalnym rynku pracy.

Państwo może oddziaływać na rynek pracy przez swoje instrumenty, ale nie organizuje go od podstaw. Wśród nich należy wymienić, po pierwsze, publiczne programy zatrudnienia polegające na tworzeniu przez państwo dodatkowych miejsc pracy dla określonych grup bezrobotnych. Po drugie, podobnie jak w wielu krajach, stosowanie polityki subsydiowania zatrudnienia, polegającej na udzielaniu subsydium tym przedsiębiorstwom, które zrezygnują z planowanej redukcji zatrudnienia bądź utworzą nowe miejsca pracy. Po trzecie, co powinno być ważne dla młodzieży, organizowanie szkoleń zawodowych, umożliwiających bezrobotnym zdobywanie i zmianę kwalifikacji.

Aby promować aktywność zawodową młodego pokolenia, powstał program przeciwdziałania bezrobociu wśród młodzieży „Promocja aktywności zawodowej młodzieży”, przygotowany przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej oraz Krajowy Urząd Pracy, który został przyjęty uchwałą Rady Ministrów w dniu 30 czerwca 1995 roku. Program ten wprowadza nowe rozwiązania nakierowane na pobudzanie aktywnych postaw w poszukiwaniu właściwego zawodu i miejsca pracy, proponując kursy i szkolenia w zakresie zagadnień nurtujących młodzież. Zmienia to w pewnym sensie negatywne oblicze poradnictwa zawodowego w Polsce.

Po czwarte, rozwijane są usługi pracy świadczone przez biura pracy, zwłaszcza dotyczące udzielania informacji o wolnej sile roboczej i wolnych miejscach pracy. Po piąte, państwo przekazuje swoją pomoc finansową tym bezrobotnym, którzy zamierzają rozpocząć własną działalność gospodarczą.

Praktyka społeczna wykazała, że młodzi ludzie niezbyt chętnie uczestniczą w tych programach przeciwdziałaniu bezrobociu, wychodząc z prostego założenia: państwo wykształciło, państwo powinno znaleźć pracę. Ks. prof. Józef Tischner określiłby to zjawisko mianem *homo sovieticus* i chyba nie bez kozery dotyczy ono w szczególności polskiej młodzieży.

Pokutujące w dalszym ciągu przeświadczenie o ubezwłasnowolnieniu jednostki względem aparatu państwowego sprawia, że młodzież nie chce „wziąć przyszłości we własne ręce” (słynny cytat byłego Prezydenta RP Lecha Wałęsy, wypowiedziany przy wielu okazjach). Stąd też ucieczka wielu młodych ludzi w marazm,

przestępczość, alkoholizm – w tak niekorzystne zjawiska społeczne. Bezrobocie staje się dla nich ciężarem nie do uniesienia.

Na szczęście szok spowodowany dynamiką bezrobocia i jego bardzo dużym zasięgiem wśród młodego pokolenia jest impulsem do dalszego kształcenia dla coraz większej grupy młodzieży uczącej się w szkołach ponadpodstawowych. Skuteczną ochroną przed bezrobociem może być wyższe wykształcenie, w tej kategorii bowiem stopa bezrobocia jest najniższa.

Wydaje się, że tezę tę już zdążyliśmy udowodnić, prezentując wyniki badań w poprzednim rozdziale, ale chcielibyśmy się również zająć oceną szans młodzieży na rynku pracy w obliczu bezrobocia. Celem tego rozdziału jest także przedstawienie głównych nurtów postępowania młodych ludzi w razie nieznaledzenia przez nich pracy – w ujęciu czasowym (od 1991 do 1997 roku). By przedstawić zarysowaną problematykę, chciałbym także ukazać ich obiektywną sytuację społeczną, która może wpłynąć na taką a nie inną ocenę szans i postaw wobec nieznaledzenia pracy.

5.1. Ocena własnych szans na rynku pracy

W 1991 roku na bezrobocie – w swoim przekonaniu – byli najbardziej narażeni uczniowie liceów zawodowych (75,9% – 1991 rok, 73,6% – 1997 rok). Uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych mniej obawiają się o to, czy zostaną bezrobotnymi (69,4% – 1991 rok, 64,5% – 1997 rok). Uczniowie z technikum mają podobny stosunek do bezrobocia (66,7% – 1991 rok, 61% – 1997 rok). Uczniowie z liceów ogólnokształcących publicznych i prywatnych (liceum ogólnokształcące – 52% – 1991 rok, 59,5% – 1997 rok, prywatne liceum ogólnokształcące – nie dotyczy w 1991 roku, 60% – 1997 rok) są we własnym przekonaniu najmniej narażeni na bezrobocie.

Wyniki mogłyby wskazywać na pewną tendencję w myśleniu młodzieży. Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych uważają, że nie są tak zagrożeni bezrobociem jak ich rówieśnicy z liceów zawodowych. Przyczyny tego należy doszukiwać się w tym, że istotnie w skali województwa krakowskiego jest zapotrzebowanie na zawody robotnicze.

Sytuacja ta ma związek z boorem gospodarczym regionu krakowskiego w latach dziewięćdziesiątych, spowodowanym przez rozwój handlu, usług i drobnego przemysłu.

Można przypuszczać, że ten kierunek myślenia będzie dominował u młodzieży zamieszkującej środowiska wielkomiejskie – przynajmniej przez kilka najbliższych lat – dopóki nie rozwinie się w pełni kapitał zagraniczny w Krakowie.

Firmy zagraniczne oprócz wysokiej jakości umiejętności zawodowych o szerokim zakresie wymagają często znajomości obsługi komputera, języków obcych, a to nie jest najmocniejsza strona absolwentów zasadniczych szkół zawodowych.

Dlaczego uczniowie liceum zawodowego tak pesymistycznie oceniają swoje szanse na rynku pracy?

System kształcenia (ale także w technikach) skupia się bardziej na teoretycznym niż praktycznym przygotowaniu do zawodu.

Podobnie jak w wypadku zasadniczych szkół zawodowych mamy tu do czynienia z wąską specjalizacją zawodową. Być może słaba ocena praktycznych umiejętności zawodowych i wąska specjalizacja zawodowa wpływają na tak negatywną ocenę własnej sytuacji na rynku pracy.

Nie należy zapominać o tym, że absolwenci tego typu szkół nie chcą podejmować pracy fizycznej. Chcieliby wykonywać w swoim zawodzie pracę umysłową, ale pracodawcy, mając do wyboru absolwenta szkół wyższych i absolwenta szkoły średniej w tych samych kierunkach kształcenia, z pewnością zdecydują się na tego pierwszego.

Jeśli chodzi o uczniów liceów ogólnokształcących, to ten najniższy wskaźnik należy zawdzięczać temu, że zdecydowana większość z nich (ponad 70%) będzie studiowała, ponieważ z reguły posiadają lepsze przygotowanie teoretyczne do studiów niż uczniowie z liceów i techników.

Perspektywa bezrobocia będzie się oddalać tym bardziej, im bardziej szkoła zadba o zakres umiejętności absolwentów, poczynając od nauczania języków obcych, a kończąc na praktykach zagranicznych. Można to zaobserwować w prywatnych i społecznych liceach ogólnokształcących, które stawiają na rozwój intelektualny i praktyczny swoich uczniów.

W 1991 roku uczniowie ze szkół w Dobczycach byli najbardziej negatywnie nastawieni do swojej przyszłości zawodowej (78,9%). Niewiele mniej pesymistów było wśród uczniów z Myślenic (76,6%). Wskaźniki ze szkół w Krakowie i Skawinie ukształtowały się na podobnym poziomie (64,9% i 68,9%).

W 1997 roku doszło do pewnych istotnych zmian. Nastąpił spadek odpowiedzi „tak” wśród uczniów z krakowskich szkół (o 9,6%). Taki spadek można było zaobserwować także wśród uczniów z Myślenic (o 5,7%) i Dobczyc (o 14,7%). Wzrost wskaźnika odnotowano w wypadku uczniów z Proszowic (o 22,7%) i Skawiny (o 14,7%).

Czemu należy przypisać te zmiany w ocenach?

Każda z badanych szkół reprezentuje odmienny charakter nauczania, działający zawsze na fundamencie środowiskowych ideałów i możliwości gospodarczych. Sytuacja gospodarcza w danej miejscowości znajduje odzwierciedlenie w poglądach młodzieży na swoją przyszłość.

Należy z dużą dozą prawdopodobieństwa przypuszczać, że zróżnicowanie w odpowiedziach jest spowodowane bezpośrednio przez skalę bezrobocia, z jaką mogą się uczniowie spotkać w swoim miejscu zamieszkania. (Abstrahuję od tego, czy uczniowie mieszkają w miejscowościach, w których mieści się badana szkoła.) Do takiego wniosku skłaniają mnie następujące fakty. Kraków jest najbardziej zróżnicowany pod względem struktury miejsca zamieszkania uczniów, posiada bowiem rozwiniętą sieć nauczania, internatów i burs. Od kilku lat istnieje nasilo-

ne zjawisko migracji edukacyjnej do Krakowa młodzieży z wiejskich i małomiasteczkowych środowisk.

Ci młodzi ludzie wyrażają nadzieję, że po ukończeniu szkoły łatwiej będzie im znaleźć pracę, tym bardziej że w Krakowie rozszerza się wachlarz kierunków kształcenia. Niewykluczone, że pewna część tych uczniów będzie starała się związać swoje życie zawodowe i prywatne z Krakowem. Dlatego też, moim zdaniem, zmalał pesymizm wśród uczniów ze szkół krakowskich. Nie należy oczywiście zapominać o coraz lepszej sytuacji na rynku pracy w Krakowie, która przyczynia się do wzrostu optymizmu w grupie uczniów ze szkół krakowskich.

Jeśli chodzi o pozostałe miejscowości, to, w zależności od tego, jak obecnie przedstawia się tam sytuacja na rynku pracy i w szkolnictwie, tak będą się rysowały prognozy młodzieży.

W 1991 roku najbardziej negatywnie nastawieni do swoich szans na rynku pracy byli uczniowie miast (poza Krakowem). Wskaźnik wyniósł tam aż 71,4%.

Uczniowie mieszkający na wsiach w 69,7% obawiają się, że zostaną bezrobotnymi. W Krakowie sytuacja jest relatywnie lepsza niż w miastach i wsiach (63%). W 1997 roku spadł wskaźnik w kategorii „tak” we wszystkich miejscach zamieszkania. Najbardziej widoczny odnotowano w wypadku Krakowa (o 10,5%). Analizując tabelę, można zaobserwować, że najlepiej swoją sytuację na rynku pracy oceniają uczniowie mieszkający w Krakowie. Temu pozytywnemu myśleniu sprzyja z pewnością to, że zdecydowana większość z nich zamierza pracować w Krakowie, którego możliwości wchłonięcia nowej fali siły roboczej są najlepsze na tle innych miejscowości. Polepszająca się z roku na rok sytuacja rynku pracy w Krakowie spowodowała poprawienie nastrojów w tej grupie młodzieży.

Młodzież z wiejskich środowisk z i spoza województwa krakowskiego ocenia negatywnie swoją pozycję na rynku pracy. Należy przypuszczać, że to zjawisko jest spowodowane przez dużą skalę bezrobocia w tych miejscowościach. Szczególnie dotyczy to małych miasteczek w województwie krakowskim, gdzie po zamknięciu niektórych przedsiębiorstw nastąpił znaczny wzrost liczby bezrobotnych. W związku z tym ta młodzież nie widzi w swoich rodzinnych miastach przyszłości.

Trudno teraz przewidzieć, jakie młodzież zastosuje środki, aby uniknąć bezrobocia. Mogą to być: wyjazd za granicę, otwarcie własnej firmy, poszukiwanie pracy aż do skutku i tym podobne (co zostanie omówione w dalszej części tej pracy).

Niższy wskaźnik „obawy przed zostaniem bezrobotnym” w wypadku uczniów wywodzących się z wiejskich środowisk należy przypisać temu, że pewna ich część będzie pracowała w rodzinnym gospodarstwie rolnym. Poza gospodarstwem rolnym nie mają oni perspektyw zatrudnienia w swojej miejscowości, ponieważ struktura zawodowa jest tam z reguły słabo rozwinięta.

Należy wyrazić uzasadnione obawy, że w wypadku przeprowadzenia restrukturyzacji rolnictwa nastąpi zjawisko masowej ucieczki młodzieży ze wsi do dużych ośrodków przemysłowych.

W 1991 roku 75,7% dziewcząt uznało, że zostaną bezrobotne po ukończeniu szkoły. Wskaźnik procentowy u chłopców jest niższy o prawie 20%.

W 1997 roku jedynie o 5,5% mniej dziewcząt uważało, że staną się bezrobotne (70,2%). Chłopcy swoją opinię podtrzymali praktycznie na tym samym poziomie (57,4%).

Sytuacja na rynku pracy zarówno w skali ogólnokrajowej, jak i województwa krakowskiego wskazuje na nadreprezentatywność bezrobotnych wśród kobiet. Przyczyny tego należy upatrywać w tym, że istnieje mniejszy wachlarz ofert pracy dla kobiet, większość bowiem poszukiwanych zawodów to zawody wykonywane przez mężczyzn (w budownictwie, transporcie i tym podobnych). Kobiety mogą szukać pracy przede wszystkim w handlu i usługach, w zakładach produkcyjnych, w których trzon załogi stanowią kobiety (na przykład zakładach odzieżowych). W innych gałęziach gospodarki popyt na siłę roboczą wśród kobiet jest znacznie niższy.

Na to niekorzystne zjawisko wpływa również fakt, że pracodawcy niechętnie zatrudniają kobiety zamężne, ponieważ często przebywają na urloпах wychowawczych i opiekuńczych. Pracodawca jest wówczas zobowiązany do wydania pełnych świadczeń pracowniczych. Dziewczęta, znając te realia, oceniają negatywnie swoje szanse na rynku pracy.

W 1991 roku uczniowie, którzy mieli ojca z wykształceniem najwyżej podstawowym, w 69,4% oceniali, że będą bezrobotnymi po ukończeniu szkoły. Uczniowie ojców z wykształceniem zasadniczym zawodowym uważają się w 74,6% za potencjalnych bezrobotnych. Na szczególną uwagę zwraca wskaźnik wśród uczniów, których ojcowie ukończyli studia wyższe – 71,4%. W pozostałych kategoriach wykształcenia sytuacja przedstawia się następująco: średnie nieukończone – 66,7%, średnie – 65,5%, pomaturalne – 0%, niepełne wyższe – 0%.

W 1991 roku uczniowie, których matki reprezentowały wykształcenie najwyżej podstawowe, w 70,4% dokonali negatywnej oceny swojej pozycji na rynku pracy. W wypadku uczniów, których matki ukończyły zasadniczą szkołę zawodową, wskaźnik jest jeszcze wyższy, ponieważ wynosi aż 73,2%. Biorąc pod uwagę uczniów, których matki mają wykształcenie średnie nieukończone, wskaźnik procentowy ukształtował się na poziomie 58,3%. Uczniowie mający matki z wykształceniem średnim w 65,5% uważają, że będą bezrobotni po ukończeniu szkoły. Wśród uczniów mających matki z pomaturalnym wykształceniem wskaźnik wyniósł tylko 40%, a z niepełnym wyższym – 54,1%. Uczniowie mający matki z wykształceniem wyższym w 62,5% określili się jako bezrobotni absolwenci.

W 1997 roku 67,4% uczniów, których ojcowie mieli wykształcenie najwyżej podstawowe, deklarowało, że zostanie bezrobotnymi po ukończeniu szkoły. Uczniowie mający ojców z wykształceniem zasadniczym zawodowym w 66% uważali, że będą bezrobotnymi. W wypadku wykształcenia średniego ojca wskaźnik ten jest o 0,4% niższy. Zmienna „poziom wykształcenia ojca” nie skłania do pozytywnej oceny swojej przyszłości zawodowej (pomaturalne – 75,0%, niepełne wyższe

– 87,5%) Najniższy wskaźnik takiej obawy można zaobserwować u uczniów, których ojcowie zdobyli wykształcenie wyższe – 55,8%.

Gdy zmienną niezależną jest wykształcenie matki, to rozkład częstotliwości odpowiedzi na „tak” przedstawia się następująco: podstawowe i niższe – 71,4%, zasadnicze zawodowe – 69,7%, średnie niepełne – 50%, średnie – 61,9%, pomaturalne – 60% niepełne wyższe – 66,7% i wyższe – 54%.

Wydaje się, że na dobre samopoczucie może wpłynąć poziom wykształcenia rodziców, dokonując bowiem porównania wyników z zaprezentowanych tabel, można zauważyć stosunkowo dużą zbieżność.

Wniosek ten szczególnie odnosi się do uczniów, których ojciec lub matka posiada wykształcenie podstawowe, zasadnicze zawodowe i wyższe. Świadczyłoby to o pewnej spójności wykształcenia obojga rodziców, ponieważ najwyższe wskaźniki były reprezentowane przez uczniów, których ojciec lub matka posiada wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe, najniższe zaś przez uczniów, których ojciec lub matka posiada wykształcenie wyższe. Dziecko takich rodziców nie podlega wówczas zróżnicowanej ocenie swojej sytuacji przez rodziców (zakładam, że na ocenę przyszłości zawodowej ucznia w dużej mierze wpływają opinie rodziców).

Jeśli chodzi o wykształcenie średnie niepełne, średnie, pomaturalne i niepełne wyższe, to we wszystkich przypadkach występowały duże rozbieżności. Przyczyny tego należy upatrywać w tym, że rodzice reprezentujący te poziomy wykształcenia nie są dobrani pod względem wykształcenia. Gdybyśmy mieli do czynienia ze zbieżnością wykształcenia rodziców, to wyniki badań wykazywałyby podobieństwa. Należy przypuszczać, że uczniowie nie mają wówczas jednego punktu odniesienia. Uczeń będzie reprezentował zarówno punkt widzenia ojca, jak i matki. Dokona oceny na podstawie wykształcenia ojca i matki, ich sytuacji zawodowej.

W 1991 roku uczniowie z rodzin zamożnych w 61,3% uznali, że mogą zostać bez pracy. W rodzinach raczej zamożnych wskaźnik ten był niższy o 15,6%. Uczniowie, którzy reprezentowali rodziny przeciętnie zamożne, uznali w 66,2%, że zostaną bezrobotnymi po ukończeniu szkoły. Wraz ze spadkiem poziomu materialnego rodziny można zauważyć tendencję wzrostową u osób, które negatywnie oceniały swoje szanse na rynku pracy (rodziny raczej niezamożne – 77,2%, rodziny niezamożne – 80,6%). W 1997 roku we wszystkich kategoriach zamożności rodziny nastąpił spadek niekorzystnych ocen oprócz rodziny raczej zamożnej (wzrost o 4,9%).

Czy sytuacja materialna może wpłynąć na ocenę własnej sytuacji na rynku pracy? Wyniki badań z 1991 i 1997 roku wskazują generalne istnienie zależności. Spadek poziomu materialnego pociąga za sobą wzrost liczby uczniów, którzy oceniają się jako bezrobotni po ukończeniu szkoły.

Przyczyny tej zależności doszukiwałbym się w tym, że uczniowie z rodzin zamożnych nie są poddani takiej presji bezrobocia po ukończeniu szkoły jak pozostałe kategorie rodzin. Należy wysunąć tezę, że rodzice uczniów, którzy w taki sposób ocenili swój status materialny, w wielu przypadkach prowadzą działalność

gospodarczą. W Polsce bardzo wielu rodziców zatrudnia swoje dzieci we własnych firmach.

Nie można zapominać również o tym, że wysoki status materialny budzi komfort psychiczny w sferze przyszłości zawodowej.

Spadek ocen negatywnych przypisywalibyśmy temu, że maleje bezrobocie globalne w naszym kraju od roku 1995, a to skłania do bardziej optymistycznych ocen własnych szans na rynku pracy.

W 1991 roku uczniowie, którzy ocenili się jako „bardzo dobrzy”, w 47,6% uważają, że zostaną bezrobotnymi po ukończeniu szkoły. Uczniowie „dobrzy” w 70%, sądzą, że nie uda im się znaleźć pracy bezpośrednio po ukończeniu szkoły. „Przeciętni” w nieco mniejszym stopniu są pesymistami (67,4%). „Słabi” mają nadspodziewanie pozytywny stosunek do swojej przyszłości zawodowej (51,5%).

W 1997 roku uczniowie „bardzo dobrzy” byli o 8,45% więcej skłonni uznać, że zostaną bezrobotnymi. Uczniowie „dobrzy” uważali w 61,3%, że staną się bezrobotnymi. Niewielką różnicą pomiędzy wynikami badań z 1991 i 1997 roku można odnotować w wypadku uczniów „przeciętnych” (spadek o 0,8%). Uczniowie „słabi” nadal reprezentują optymizm, tyle że już w nieco mniejszym stopniu (wzrost o 5,3%).

Analizując powyższe tabele należy szczególnie zwrócić uwagę na kategorię uczniów „bardzo dobrych” i „słabych”, ponieważ wyniki są tam zbliżone względem siebie.

Czym można wytłumaczyć to zjawisko? Myślimy, że uczniowie „słabi” nie zdają sobie sprawy z tego, że wysoki poziom wiedzy teoretycznej i praktycznej będzie stanowić atut przy zatrudnianiu.

5.2. Co byś zrobił, gdybyś nie znalazł pracy?

Bezrobocie powinno skłaniać młodych ludzi do działań, które pozwoliłyby im w przyszłości uniknąć statusu bezrobotnego. Czy tak się dzieje w wypadku badanych zbiorowości?

Warto byłoby się przyjrzeć pięciu najbardziej popularnym odpowiedziom w roku 1991 i 1997. Zarówno w 1991, jak i 1997 roku najbardziej popularną odpowiedzią było „szukałbym aż do skutku” (1991 rok – 16%, 1997 rok – 26%). Drugą w kolejności *ex aequo* w 1991 roku była odpowiedź: „poszedłbym na zasiłek dla bezrobotnych” (9,3%) i „otworzyłbym własną firmę” (9,3%). Trzecią pozycję w tym roku zajęła odpowiedź „wyjechałbym za granicę” (8,4%). Czwartą była odpowiedź: „starałbym się dalej uczyć” (8%). Piątą z najbardziej popularnych była kategoria „inne”. Drugą lokatę w 1997 roku zajęła odpowiedź „starałbym się dalej uczyć” (10,1%), która awansowała z czwartego miejsca w 1991 roku. Trzecie miejsce w 1997 roku zajęła odpowiedź: „starałbym się przekwalifikować”, natomiast czwarte miejsce przypadło odpowiedzi „wyjechałbym za granicę”, a piąte – „poszedłbym na zasiłek (stypendium)”.

Dokonując porównania, można odnieść wrażenie, że w obydwu latach badań młodzież jest zdeterminowana, skoro chce „szukać pracy aż do skutku”. Na uwagę zwraca druga *ex aequo* – odpowiedź z 1991 roku: „poszedłbym na zasiłek dla bezrobotnych”. Wy tłumaczenie popularności tej postawy jest proste. Ustawa o przeciwdziałaniu bezrobociu i zatrudnieniu uznała prawo absolwentów szkół ponadpodstawowych do zasiłku dla bezrobotnych. Wielu absolwentów przechodziło „automatycznie” na zasiłek po ukończeniu szkoły.

Ten typ odpowiedzi był wybierany znacznie rzadziej w 1997 roku, ponieważ ustawa z 1996 roku odebrała prawo do zasiłków absolwentom, którzy nie pracowali 180 dni roboczych w roku, w którym dokonali rejestracji.

Optymistyczne jest to, że młodzież w 1991 roku chciałaby założyć własną firmę, ale już w 1997 roku nie było tylu entuzjastów. Być może doświadczenia starszych kolegów, znajomych wpłynęły na to, że młodzi ludzie w 1997 roku byli sceptycznie nastawieni do „prywatnej inicjatywy”. Trzeba pamiętać, że w roku 1991 nastąpiła swoistego rodzaju eksplozja prywatnej przedsiębiorczości, co było związane głównie z tym, że w ustroju komunistycznym sektor prywatny obejmował niewielką grupę siły roboczej. Wiele firm, które zostały założone na początku lat dziewięćdziesiątych, zdążyło zbankrutować i w tym należy się doszukiwać mniejszej popularności w 1997 roku własnej działalności gospodarczej.

Młodzież uważa, że wyjeżdżając za granicę „za chlebem”, będzie w korzystniejszej sytuacji niż w kraju, mimo że często będzie pozbawiona tam podstawowych świadczeń socjalnych i pracowniczych. Na ten typ myślenia wpływa z pewnością to, że i obecnie zarobki w krajach zachodnich są relatywnie kilkukrotnie wyższe niż w Polsce, mimo ciągłego wzrostu krajowego brutto.

W 1997 roku awansowały „starałbym się dalej uczyć” i „starałbym się przekwalifikować”. Młodzież coraz bardziej zdaje sobie sprawę z tego, że może się uchronić przed bezrobociem, o ile zdobędzie wysokie kwalifikacje. Młodzi ludzie zaczynają dostrzegać, że sam poziom wykształcenia nie jest warunkiem otrzymania pracy. Należy być gotowym do zmiany kwalifikacji lub ich uzupełnienia, jeśli zaistnieje taka konieczność. Jedynie wysokie kwalifikacje i gotowość do ich zmiany lub uzupełnienia pozwolą skutecznie uniknąć bezrobocia.

Ten typ myślenia znajduje już potwierdzenie w faktach – w 1991 roku było ponad 1 100 000 studentów, by móc osiągnąć poziom 1 500 000 w roku 1997 – co stawia nas obecnie w czołówce krajów o największej dynamice kształcenia na poziomie wyższym. W 1991 roku było około 100 szkół wyższych, a w 1997 roku było ich ponad 170.

6. Wybór zawodu w warunkach prywatyzacji i urynkowania gospodarki

Wybór zawodu jest jedną z najważniejszych decyzji życiowych, jaką muszą podjąć młodzi ludzie. Nie jest ona ani łatwa, ani prosta. Jest rezultatem wielu oddziałujących na podejmującego decyzję czynników: **indywidualnych** (zdolności, predyspozycji), **rodzinnych** (tradycji rodzinnej, aspiracji i ambicji rodziców, warunków materialnych), **środowiskowych** (systemów wartości, wyobrażeń o sukcesie życiowym, wyobrażeń o wzorach zawodów „odpowiednich” dla kobiet i mężczyzn), **oświatowych** (sieci szkolnej na poziomie ponadpodstawowym, systemu selekcji do i wewnątrzszkolnej, skuteczności prowadzenia preorientacji szkolnej i zawodowej), **ekonomicznych** (zapotrzebowania rynku pracy na określony typ specjalistów, zasad wynagradzania kwalifikowanych pracowników).

Łatwiej jest takie decyzje podejmować wtedy, gdy reguły funkcjonowania rynku pracy są jasne, sytuacja ekonomiczna stabilna, gdy systemy wartości ustalone, a młodzi ludzie i ich rodziny są wspomagani przez wyspecjalizowane instytucje społeczne (na przykład szkołę).

Ówczesna i obecna sytuacja społeczna, polityczna i ekonomiczna jest daleka od stabilności. Nie pozostaje ona bez wpływu na splot wszystkich wymienionych wyżej czynników. Pojawiły się nowe, nieznane wcześniej zjawiska, takie jak bezrobocie, upadek przedsiębiorstw, spadek zapotrzebowania na niektóre typy kwalifikacji, konieczność zabiegania o pracę, konieczność dostosowywania się do wymagań prywatnych przedsiębiorców.

W poprzednim podrozdziale charakteryzowano mechanizmy procesu wyboru zawodu i jego społeczne – makrostrukturalne i środowiskowe – uwarunkowania. Obecnie chcę się skoncentrować na następujących kwestiach:

- ocenie opłacalności kształcenia jako swego rodzaju inwestowania we własną przyszłość;
- typach i charakterze wybieranych zawodów oraz ocenie możliwości znalezienia w nich pracy;
- stosunku do ewentualnego bezrobocia.

6.1. Ocena opłacalności kształcenia

Istnieje w miarę powszechne przekonanie, że warto się kształcić (powyżej szkoły zasadniczej zawodowej), ale ujmuje się to najczęściej w kategoriach ogólnych („Polsce potrzeba ludzi wykształconych”, „warto” i tym podobne). Rzadkie są odwołania się do korzyści materialnych, jakie dają wyższe kwalifikacje, zapotrzebowanie na takich ludzi, ułatwienia w znalezieniu pracy.

Odpowiedzi, iż współcześnie w Polsce nie warto się kształcić powyżej szkoły zasadniczej zawodowej, są uzasadniane przede wszystkim tym, iż nie uzyskuje się dzięki temu znacząco wyższych dochodów. Jest to, jak sądzimy, pokłosie funkcjonowania socjalistycznej ekstensywnej gospodarki, o znikomej chłonności na innowacje, natomiast zatrudniającej masy pracowników o stosunkowo niskich kwalifikacjach. Standard ekonomiczny nie był w potocznej świadomości dodatnio skorelowany z posiadanymi kwalifikacjami, a z pozostawaniem w nieformalnych i formalnych układach, sprytem, bezwzględnością i tym podobnymi.

Obecnie sytuacja nie uległa odwróceniu. Na społeczną świadomość nie oddziałują jeszcze fakty generowane przez gospodarkę rynkową, w tym rynek pracy. Jeżeli poszukuje się ludzi, to o nietypowych (dotychczas) kwalifikacjach: zawodowych menedżerów, sekretarki ze znajomością języków obcych, specjalistów z dziedziny bankowości. W dalszym ciągu nie mają jednak zbyt wielkich trudności ze znalezieniem pracy posiadacze zawodów „rzemieślniczych”, związanych na przykład z budownictwem. W sumie jednak rynek nie wywiera jeszcze presji na zdobywanie kwalifikacji, których posiadanie ułatwi znalezienie pracy i uzyskiwanie za nią wysokiego wynagrodzenia. Dlatego też stan świadomości badanych uczniów w tym względzie można scharakteryzować powiedzeniem „warto, ale nie za bardzo...”. Gdyż czy warto się kształcić, gdy „mając ukończoną szkołę zasadniczą zawodową, można zostać prezydentem” (cytat z badań)?

6.2. Typy wybieranych zawodów

Charakterystyczny jest odkładanie decyzji o wyborze zawodu na tak długo, jak się tylko da – przekonuje o tym fakt, że $\frac{1}{3}$ badanych uczniów deklarowała, iż nie zdecydowali jeszcze, jaki zawód dla siebie wybierają. Oczywiście jest to częstsze w zbiorowości uczniów liceów ogólnokształcących niż szkół zawodowych, ale i w nich niemal $\frac{1}{5}$ deklaruje, iż zawodu jeszcze nie wybrała.

Wybierane zawody nie różnią się od tych, które znamy z wcześniejszych badań. Przeważają wśród nich zawody tradycyjne. Na poziomie kwalifikacji oferowanych przez zasadnicze szkoły zawodowe są to zawody murarza (i inne budowlane), mechanika, kierowcy, ślusarza dla mężczyzn, sprzedawcy, krawcowej, fryzjerki dla kobiet. Podobnie jest na poziomie kwalifikacji zapewnianych przez szkoły średnie i wyższe. Dziewczęta chcą być pielęgniarkami, nauczycielkami, ekonomistkami, sekretarkami, lekarzami, natomiast chłopcy między innymi inżynierami, technikami różnych specjalności, lekarzami, menedżerami.

Można powiedzieć, że w zasadzie nie powinno to dziwić, ponieważ te zawody pozwolą znaleźć pracę. Jest to z pewnością słuszne, ale być może ma jeszcze inną przyczynę. Pojawia się problem, do jakiego stopnia wybór zawodu jest dokonywany spontanicznie, a do jakiego jest procesem kierowanym. Na podjęcie decyzji o wyborze zawodu z całą pewnością mają wpływ tradycja, ukształtowana w spo-

łeczności, której członkami są młodzi ludzie, wyobrażenia o korzyściach (materialnych, prestiżowych), jakie niesie z sobą wykonywanie określonych zawodów. Należy jednak zaznaczyć, iż odnosi się to do zawodów znanych i sprawdzonych w danej społeczności.

Do pewnego stopnia w proces wyboru zawodu powinny być zaangażowane wyspecjalizowane instytucje: szkoły i poradnie wychowawczo-zawodowe. One powinny dostarczać niezbędnych informacji o nowych, mających perspektywę zawodach, one powinny kształtować postawy ułatwiające podjęcie wysiłku w zdobywaniu zawodów nietypowych. W odpowiedziach na pytania o to, kto pomagał w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, obecność tych instytucji jest jednak zupełnie śladowa (1–2%). Wśród elementów środowiska społecznego uczestniczących w tym procesie są bliższa i dalsza rodzina, kręgi sąsiedzkie, kręgi koleżeńskie. Tak więc orientacja w kierunku zawodów nowych, poszukiwanych przez pracodawców jest sprawą przyszłości. Będzie raczej wynikiem spontanicznych procesów formowania się lokalnych rynków pracy, a nie świadomej, planowej działalności wyspecjalizowanych agend państwa.

Na wybór zawodu ma, być może decydujący, wpływ lokalna sieć szkół ponadpodstawowych, w których można zdobyć konieczne kwalifikacje. Jej obecny kształt jest dziedzictwem przeszłości, dziedzictwem dwóch kształtujących ją czynników: a) centralnego planowania, także w sferze kwalifikacji, b) podporządkowania szkół zawodowych resortowym ministerstwom i konkretnym przedsiębiorstwom. Te ostatnie kształciły w nich swych przyszłych pracowników, a więc takich, na jakich miały zapotrzebowanie.

Obowiązująca wtedy (w 1997 roku) ustawa o systemie edukacji narodowej w zasadzie nie zmieniła samego ustroju szkolnego. Utrzymała te same typy szkół, łącznie z najbardziej krytykowanymi zasadniczymi szkołami zawodowymi. Nie zmieniła się także struktura kształcenia na poziomie ponadpodstawowym, w dalszym ciągu przeważa kształcenie zawodowe, najczęściej wąsko specjalistyczne. Tak więc młodzież dokonująca wyboru zawodu jest w swych decyzjach wyraźnie ograniczana: **możliwościami kształcenia** (zdobywania kwalifikacji), wyznaczanymi w znacznej części przez sieć szkolną, **lokalną tradycją** w wykonywaniu pewnych typów zawodów, **brakiem informacji o zapotrzebowaniu na określone typy kwalifikacji** (działalność szkoły, poradni wychowawczo-zawodowych, biur zatrudnienia). Dla prawidłowego funkcjonowania rynku pracy konieczne będzie stworzenie tej młodzieży, która stoi wobec podjęcia jednej z najważniejszych w życiu decyzji, szans dokonania optymalnego wyboru. Nie wydaje mi się właściwe pozostawienie tego jedynie czasowi i oddziaływaniu procesów kształtowania się rynku pracy.

Urynkowanie i prywatyzacja gospodarki z całą pewnością doprowadzą do nasilenia konkurencji na rynku pracy. Proces kształcenia, a więc przygotowania do dorosłego życia, powinien ten aspekt uwzględnić. Młodzież musi być świadoma dwóch istotnych rzeczy:

- a) iż na rynku pracy będzie zapotrzebowanie na ludzi o stosunkowo wysokich kwalifikacjach (jeżeli oczywiście gospodarka będzie modernizowana);
- b) iż zapotrzebowanie na określone kwalifikacje będzie zmienne, a nie stałe, co oznacza, że aby zwiększyć swoje szanse, należy mieć kwalifikacje odpowiednio szerokie i być stale gotowym do ich uzupełnienia lub zmiany.

Do tej pory realia gospodarki i struktura systemu kształcenia zawodowego nie sprzyjały wytworzeniu się takiej świadomości.

6.3. Ocena łatwości znalezienia pracy

Badanych poproszono o wymienienie dwóch kategorii zawodów, w których, ich zdaniem, będzie najłatwiej i najtrudniej znaleźć pracę. Nie zaskakuje stosunkowo duża liczba braków odpowiedzi i określeń typu „trudno mi powiedzieć”, „nie wiem”, „to zależy” (około $\frac{1}{4}$ odpowiedzi). W przekonaniu badanych, relatywnie łatwiej będzie znaleźć pracę w zawodach tradycyjnych (na przykład murarza i pokrewnych wymienia prawie $\frac{1}{3}$ badanych).

Wydaje się, że poziom kwalifikacji w tym wypadku nie odgrywa zbyt dużej roli. Znajdują się wśród wymienianych zawodów wszystkie możliwe poziomy kwalifikacji. Ogólnie można powiedzieć, że w gruncie rzeczy nie dostrzega się takich, które będą ich posiadaczy szczególnie preferowały. Nie znaczy to, że nie znalazły się wśród wymienianych zawody nowe, które bądź już się rozpowszechniły, bądź zdobywają swoje miejsce na naszym rynku pracy (informatycy, menedżerowie i tym podobni).

Podobnie jest w wypadku zawodów, w których będzie najtrudniej – w opinii badanych – znaleźć pracę. Równie wielu uczniów nie ma w tej sprawie wyrobionego zdania. Ci, którzy odpowiadają na to pytanie, wymieniają także bardzo szerokie spektrum zawodów, o najróżniejszym poziomie kwalifikacji, tradycyjnych i nowoczesnych.

Można odnieść wrażenie, że stan świadomości badanej młodzieży charakteryzuje w tej sprawie przede wszystkim brak rozeznania, co ją czeka po wejściu w aktywne życie zawodowe. Jest to tym bardziej niepokojące, iż większość z nich przekroczy ten próg bardzo szybko w ciągu następnych kilkunastu miesięcy. Można zrozumieć ograniczony brak zainteresowania tymi problemami u uczniów przedostatnich klas liceów ogólnokształcących, których większość zamierza dalej się kształcić, chociaż w ostatecznym rozrachunku wybór kierunku kształcenia jest równoznaczny z wyborem przyszłego zawodu. Wielu uczniów szkół zawodowych

– średnich i zasadniczych – także ujawnia jednak taki brak orientacji, a oni znajdują się na rynku pracy bezpośrednio po skończeniu szkoły.

6.4. Jak sobie radzić w razie bezrobocia

Uzupełnieniem analizowanych wyżej zagadnień może być próba ustalenia opinii badanych uczniów o tym, jak by się zachowali w sytuacji bezrobocia. Charakterystyczne, że dla wielu z nich staje się ono realną możliwością, którą biorą pod uwagę. ^{2/3} badanych uważa, że po ukończeniu szkoły czy studiów może im grozić bezrobocie. Dla całości analizy ważne jest także to, jak wyobrażają sobie swoje przyszłe zachowanie w takiej sytuacji.

Najczęstsze jest stwierdzenie, że zostanie się bezrobotnym (pójdzie na zasiłek), pozostanie w domu, czekając na jakąś okazję znalezienia pracy. Często jest także pragnienie wyjazdu w takiej sytuacji za granicę i tam poszukiwania swojej szansy. Niektórzy twierdzą, że w takim wypadku wybraliby dalszą naukę lub przekwalifikowanie. Są także i tacy, którzy zdecydowaliby się na zakładanie własnych przedsiębiorstw.

Trudno ocenić, jak faktycznie będą się zachowywać młodzi ludzie w sytuacji, gdy nie znajdą pracy. Większość najprawdopodobniej zdecydowałaby się na status bezrobotnego i pobieranie zasiłku, pomagając przy tym w domu, w rodzinnym przedsiębiorstwie lub dorabiając „na czarno”. Są to zachowania realizowane obecnie zarówno przez tych, którzy stracili pracę, jak i tych, którzy po ukończeniu szkoły jej nie znaleźli. Ważne jest jednak, że taka możliwość zaczyna funkcjonować w świadomości badanych uczniów jako coś realnego, jako coś, co może ich rzeczywiście spotkać.

6.5. Uwagi końcowe: struktura kształcenia i wymogi rynku pracy

Przedstawione wyżej fakty i ich interpretacje mogą stanowić podstawę wniosków o bardziej generalnym charakterze. Pojawiają się tutaj następujące kwestie:

- 1) Czy w Polsce funkcjonuje już rynek pracy z czytelnymi dla wszystkich zasadami?
- 2) Czy istniejący system kształcenia na poziomie ponadpodstawowym ułatwia jego absolwentom znalezienie się na tym rynku?
- 3) Czy w społeczeństwie jest już powszechna świadomość konieczności dostosowywania się do wymogów rynku?

Wydaje się, że odpowiedź na nie być może wymagałaby oddzielnych badań. Na pierwsze z pytań odpowiedzi powinni udzielić ekonomiści. Być może obecny stan gospodarki, podlegającej głębokim przeobrażeniom strukturalnym, nie sprzyja wytworzeniu się już teraz spójnego rynku pracy. Obecna niestabilność

gospodarki nie pozwala określić, jaki typ kwalifikacji będzie w dłuższym okresie pożądany, kiedy nasze przedsiębiorstwa staną się chłonne na wysoko kwalifikowaną siłę roboczą, kiedy indywidualne inwestowanie w kształcenie i zdobywanie wysokich kwalifikacji stanie się opłacalne. Dla indywidualnych decyzji życiowych posiadanie takiego rozeznania jest konieczne.

Te informacje są konieczne także do podejmowania decyzji o wymiarze nie tyle indywidualnym, ile społecznym. Istnieje konieczność zasadniczych zmian w funkcjonowaniu systemu kształcenia. Trzeba zatem dokonać jedyne go możliwego wyboru: w rynkowej gospodarce system kształcenia musi również funkcjonować, opierając się na rynkowych zasadach, to znaczy dyplomy, w jakie wyposaża swoich absolwentów, muszą mieć określoną wartość rynkową. Odnosi się to zarówno do dyplomów szkół wyższych, jak i świadectw wydawanych przez szkoły niższego poziomu. Obecnie nasz system kształcenia działa na podstawie zasad gospodarki centralnie sterowanej (socjalistycznej). Dalej działa tak, jakby miał do wykonania zadania narzucone mu przez Komisję Planowania: wykształcić tylu a tylu specjalistów, w takich a takich specjalnościach. Nie jest on zorientowany na stwarzanie możliwości wyboru i przygotowywania do konkurencji na rynku pracy.

Badani nie są w naszym przekonaniu świadomi także innego przewartościowania: prywatne przedsiębiorstwa (a mamy przecież wszystkie państwowe systematycznie prywatyzować) kierują się prostą filozofią: aby przetrwać i przynosić zysk, muszą produkować dobrze, szybko i tanio po to, aby swój produkt sprzedać. Będą więc zatrudniać niewielu pracowników, ale dobrze przygotowanych do wykonywanej pracy i rzetelnie pracujących. Właściciela przedsiębiorstwa nie będzie interesować stan rodzinny pracownika, ale jego efektywność. Funkcje socjalne mają spełniać albo agendy państwa (w mniejszym zakresie), albo instytucje charytatywne. O miejsce pracy w takiej sytuacji trzeba będzie walczyć, konkurować z innymi. Praca sama do czekającego na nią nie przyjdzie. Analiza odpowiedzi na pytanie o to, jak zachowaliby się badani, gdyby nie znaleźli pracy, dowodzi, iż młodzi ludzie nie mają jeszcze wyobrażenia o tym, że trzeba będzie coś robić, iż trzeba będzie być aktywnym i zaradnym.

To wszystko rzutuje na stan świadomości społecznej. Młodzi ludzie i ich rodzice nie dostrzegają jeszcze wystarczająco wyraźnie konieczności posiadania takich kwalifikacji, które pozwolą uchronić się przed niebezpieczeństwem bezrobocia, na wielokrotne zmienianie ich (uzupełnianie) w okresie aktywności zawodowej. Nie w pełni uświadamiają sobie, iż rynek określa nie tylko konkurencję dóbr, produktów, ale także siły roboczej wyposażonej w jakieś kwalifikacje. Nie są do końca świadomi, iż w nie także należy inwestować, aby później osiągnąć zysk w postaci dochodów i prestiżu.

Oprócz działań indywidualnych konieczne są jednak w tym wypadku działania instytucjonalne. Zmiany funkcjonowania systemu kształcenia ponadpodstawowego mogą się dokonać w sposób bardzo powolny, przez dostosowanie się poszczególnych szkół do wymogów otoczenia, lub szybciej, dzięki podjętym de-

cyzjom odnoszącym się do struktury kształcenia. To jednak będzie wymagało odpowiednich środków, a zatem zmiany myślenia decydentów o roli oświaty. Można odnieść wrażenie, że obecnie panuje skrajnie liberalna filozofia: kształcenie jest sprawą jednostki, a więc ona sama musi w nie inwestować, ponieważ państwa na takie inwestycje nie stać. Trudno się z takim stanowiskiem zgodzić, szczególnie teraz, w dobie renesansu teorii kapitału ludzkiego.

Spośród uczniów szkół średnich dalszym kształceniem w najmniejszym stopniu są zainteresowani uczniowie liceów zawodowych. Im średnie wykształcenie, wsparte kwalifikacjami zawodowymi (robotnika wykwalifikowanego), wystarcza. Być może – ale to zależy od kierunku reformy systemu oświaty – licea zawodowe zastąpią zasadnicze szkoły zawodowe, zmniejszając nacisk na rynek edukacyjny na poziomie wyższym (tercjarnym).

Największą dynamikę wzrostu przejawiają licea ogólnokształcące. Jest ich coraz więcej, coraz liczniej kształci się w nich młodzież. Tu także jest widoczne zainteresowanie sektora prywatnego. Można przewidywać, że likwidowane miejsca kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych będą się odnawiać w liceach ogólnokształcących. Sprzyja temu kilka powodów. Pierwszy, że jest to rodzaj szkoły średniej najbardziej uniwersalny, oferujący typ wykształcenia będący podstawą do dalszego zdobywania kwalifikacji. Może wyrabiać w młodzieży pożądane cechy: otwartość na wiedzę, umiejętność poszukiwania informacji, umiejętność stawiania i rozwiązywania problemów, umiejętność posługiwania się nowoczesnymi narzędziami pracy intelektualnej (komputerowymi bazami danych, internetem i tym podobnymi), nastawienie na samokształcenie i samodoskonalenie się. Z punktu widzenia potrzeb przyszłego rynku pracy jest to istotne – firmy będą poszukiwać pracowników zdolnych do samorozwoju, kreatywnych, innowacyjnych.

Drugi to ten, że uruchomienie liceum wymaga stosunkowo mniejszych nakładów niż średniej szkoły zawodowej, koszt kształcenia w nim jest też odpowiednio niższy. Nie wymusza także organizowania niezbędnych w szkołach zawodowych praktyk. Dawniej organizowano je w przedsiębiorstwach, przy których najczęściej były zespoły szkół zawodowych (zasadniczych, liceów zawodowych, techników).

Trzeci można nazwać „ideologicznym”. Uważa się, że liceum ogólnokształcące jest „najbardziej właściwą szkołą średnią”, dającą typ przygotowania ogólnego. Być może jest to refleks myślenia o przedwojennym gimnazjum i liceum jako instytucjach wychowujących inteligentów.

Czwarty argument za powoływaniem liceów ogólnokształcących ma charakter ekonomiczno-socjalny – opóźnia wejście stosunkowo licznej kategorii młodzieży na rynek pracy. Ukończenie liceum zmusza do dalszego kształcenia się, ponieważ nie wychodzi się z niego z kwalifikacjami zawodowymi.

Piąty odwołuje się do zasady sprawiedliwości społecznej i pewnego typu modelu ruchliwości społecznej („przez współzawodnictwo”) – ten typ szkoły odsuwa problem ostatecznej selekcji edukacyjnej na stosunkowo późny okres – podobnie jak w USA. Obecnie decydujący próg selekcyjny jest ustawiony dość nisko

– zasadnicza selekcja dokonuje się po ukończeniu szkoły podstawowej. Wydaje się bardziej „sprawiedliwe” – i bardziej funkcjonalne społecznie i ekonomicznie – przesunięcie rzeczywistej selekcji na późniejszy okres, gdy szkoła może zniwelować skutki niedoskonałości procesu socjalizacji i wychowania w rodzinie.

Koncentracja na liceum ogólnokształcącym jako podstawowym typie szkoły średniej oznacza jego programową modyfikację, konieczność odejścia od encyklopedycznych programów kształcenia na rzecz takich, które wyrabiają umiejętności samodzielnej pracy. Być może będą temu sprzyjać reformy systemu kształcenia, między innymi program „nowej matury”. Może (musi) także wymusić wprowadzenie do programu elementów przygotowania zawodowego.

Badania dowodzą, że ponad $\frac{4}{5}$ badanych uczniów liceów ogólnokształcących zamierza nadal się kształcić na poziomie wyższym. Jest to w miarę stała tendencja – prawie przez cały okres powojenny licea ogólnokształcące były podstawową bazą rekrutacyjną wyższych uczelni – 80% kandydatów stanowili absolwenci liceów ogólnokształcących, którzy byli jedynie $\frac{1}{5}$ absolwentów szkół ponadpodstawowych (niemal połowę stanowili absolwenci zasadniczych szkół zawodowych).

Badania potwierdzają inne znane wcześniej tendencje: system edukacyjny traktowany jest dwojako. Przez jednych jako możliwość odtworzenia „stanu posiadania”, utrzymania zajmowanej przez rodziców pozycji społecznej. Zbiorowość uczniów liceów ogólnokształcących ma rodziców lepiej wykształconych niż ich rówieśnicy ze szkół zawodowych, zajmujących wyższe pozycje społeczne i zawodowe. Legitymuje się także wyższym standardem kulturalnym – więcej jest wśród niej czytających książki, bardziej selektywnie oglądają telewizję. Poza tym odpowiednio częściej znają języki obce i byli za granicą. Stanowią więc kategorię wyróżniającą się spośród pozostałych uczniów szkół ponadpodstawowych.

Warto dodać, że także oni są wewnętrznie zróżnicowani. Bardziej wykształceni są rodzice uczniów liceów krakowskich, szczególnie tych, którzy także mieszkają w Krakowie. To pociąga za sobą pozostałe cechy – rodzice zajmują wyższe pozycje społeczne, oni sami lepiej znają języki obce, mają doświadczenie związane z pobytem za granicą.

W konsekwencji znacząco częściej deklarują zamiar dalszego kształcenia się, najczęściej na wyższych uczelniach. Jest to dla nich oczywista droga – przynajmniej powtórzenia kariery rodziców. Mają ku temu wszelkie dane: kapitał kulturowy wyniesiony z domu, wpojony system wartości preferujący kształcenie się, zdobywanie wiedzy, samodoskonalenie się i tym podobne. Nie muszą zdobywać umiejętności preferowanych przez program szkolny. Mają rodziców, którzy sami potrafią zrekompensować braki szkoły, a ponadto zdolnych do ponoszenia wydatków związanych z kształceniem dzieci. Nie jest to jednak grupa szczególnie liczna.

Jest też taka kategoria młodzieży, która przez system szkolny reprodukuje niskie pozycje zajmowane przez rodziców. Są to uczniowie zasadniczych szkół zawodowych i po części liceów zawodowych. Osiągną z reguły wyższy poziom wykształcenia niż rodzice, będą się legitymowali wyższymi kwalifikacjami, ale status społeczno-zawodowy będą mieli porównywalny ze statusem rodziców. To

oni deklarują decyzję o pójściu do pracy lub pozostaniu w domu – to łączy się z pozostaniem na gospodarstwie. Dla nich dalsze kształcenie się nie jest celem osiągalnym – zostali negatywnie wyselekcjonowani na pierwszym progu – pomiędzy szkołą podstawową i ponadpodstawową. Zdecydowali się (zdecydowano za nich) na krótszy cykl kształcenia, będący w istocie ślepą uliczką, ponieważ, mimo formalnej możliwości kształcenia się w pełnej szkole średniej, niewielu z nich z tego korzysta.

Obiektywnie rzecz biorąc, ich sytuacja na rynku pracy jest gorsza niż ich rodziców czy starszych o kilka lat absolwentów tych szkół. W gospodarce nakazowo rozdzielczej nie istniał problem bezrobocia. Każdy absolwent zasadniczej szkoły zawodowej znajdował zatrudnienie, najczęściej w zakładzie, który utrzymywał szkołę. Wykwalifikowani robotnicy (co z tego, że bardzo wąsko i najczęściej źle) byli poszukiwani na rynku pracy. Obecnie posiadanie tak niskich kwalifikacji znacząco redukuje szanse na rynku pracy. Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych corocznie zasilają armię bezrobotnych. Jest to widoczne nawet w Krakowie, gdzie stopa bezrobocia należy do najniższych w kraju.

Oni nie będą się przedzierać przez system edukacyjny do wyższych pozycji. Nie mają ku temu motywacji, nie wierzą we własne siły, pokutują wśród nich przekonania o wadze „zawodu” i pracy fizycznej. Jednocześnie sytuacja zmusza ich do aktywności i przekwalifikowania się, aby mieć szansę przetrwania. Oni będą potencjalnymi klientami urzędów pracy, a potem być może opieki społecznej, o ile nie zastosuje się wobec nich jakiejś formy aktywizacji społecznej i zawodowej.

Jest wreszcie kategoria starająca się wykorzystać system edukacyjny dla własnego, indywidualnego awansu. To ci, którzy chcą się kształcić, aby osiągnąć wyższy poziom wykształcenia i wyższy status społeczny niż rodzice.

NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE W MŁODEJ GENERACJI POGRANICZA

1. Między losem a wyborem

Przed przystąpieniem do prezentacji badań chcemy przedstawić warunki społeczno-ekonomiczne badanej zbiorowości. W pierwszej części książki pokazano mechanizmy nierówności edukacyjnych i ich uwarunkowania ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży wiejskiej. Ten teoretyczny zarys omawianego problemu pomoże w interpretacji i wyjaśnieniu istniejących danych. Ponadto do analizy zebranego materiału również pomocna będzie wiedza o sytuacji społeczno-ekonomicznej badanego regionu.

Zgodnie z teorią stawania się społeczeństwa (Sztompka 2002) należy przy analizie procesów społecznych uwzględnić realia historyczne i gospodarcze. Społeczeństwo kształtuje swoje trajektorie w określonych warunkach społeczno-ekonomicznych. To one mają istotny wpływ na postawy i stan świadomości jednostek. A dzięki aktywności i celowym działaniom aktorów społecznych następuje też zmiana warunków działania. To, co jest przedmiotem zmiany współczesnych aktorów społecznych (tworzenie sal komputerowych, boisk i hal sportowych, sieci informatycznych), staje się później punktem startu dla kolejnych pokoleń. Dobrze wzajemne relacje widać na przykładzie zmian edukacyjnych.

Region rolniczy, położony na peryferiach kraju i Unii Europejskiej, tworzy specyficzne warunki, w których egzystują jego mieszkańcy. Być może te aspiracje życiowe są tutaj ograniczone, niższe niż w innych centralnych regionach, a dążenia bardziej skierowane na tradycję i utrzymanie *status quo*. Niemniej w czasach globalizacji wzory kultury przenikają do lokalnej społeczności. Część ludności zaczyna podejmować wyzwania i mierzy wysoko, nie chce już kontynuować tradycyjnych ścieżek karier czy też antykarier. Podobnie postępuje młoda generacja, która jest najbardziej otwarta na zmiany i nowości. W swoich wyborach dróg edukacyjnych i karier już nie kieruje się tradycją rodziną czy lokalną, a w większym stopniu chce realizować swoje zainteresowania i zamierza wkomponować się we

współczesne systemy społeczno-polityczne, które są oparte na wiedzy i demokracji. W związku z tym następuje odwrót od wykształcenia i profesji przynależnych do preindustrializmu i industrializmu na rzecz zawodów przyszłości. Oczywiście dzięki tym procesom może dochodzić do przeobrażeń w lokalnej społeczności. Likwiduje się szkoły zawodowe, o których pisaliśmy w pierwszym rozdziale. Klasy mechaniczne, elektryczne, drzewne, odlewnicze odchodzą na śmietnik historii. Na ich zgłiszczach powstają szkoły nowego typu, które mają przygotować młodzież do funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie. Dobrym przykładem takiej transformacji jest Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyśle. Na bazie dawnego technikum drzewnego powstała wyższa szkoła zawodowa, która kształci specjalistów w zakresie socjologii, politologii, filologii polskiej, ukrainistyki, historii i architektury wnętrz. Jak zatem widać, następuje zmiana profilu edukacyjnego i młodzież przygotowuje się do pracy między innymi w administracji, instytucjach, organizacjach pozarządowych. Oczywiście część młodzieży lokuje swoje aspiracje i plany życiowe poza regionem. Swoje kariery chcą realizować w większych ośrodkach na terenie kraju i Europy.

Po zakończeniu edukacji na studiach wyższych niektórzy powrócą w rodzinne strony i będą szukać zajęcia zgodnego ze swoim wykształceniem. Nie wszystkim się to uda, niektórzy założą własne firmy i przy wykorzystaniu internetu będą mogli przykładowo prowadzić transakcje nie tylko w kraju, ale i zagranicą. Nowa gospodarka stwarza zupełnie nowe możliwości i niekoniecznie jest ograniczona okolicznikiem miejsca. Ci ludzie, przebywający na co dzień w lokalnej społeczności, będą chcieli też zapewnić sobie wysoką jakość życia. Dlatego pojawia się potrzeba zmian w infrastrukturze zdrowotnej, kulturalnej, edukacyjnej, komunikacyjnej. Te zmiany już są widoczne, środki z Unii Europejskiej w znaczny sposób przybliżają badany region do standardów europejskich. Niewątpliwie przyszłe pokolenia będą mogły szybciej i bezpieczniej podróżować, będą korzystać z bogatszej infrastruktury i w większym stopniu niż obecnie ich wybory życiowe nie będą ograniczone okolicznikiem czasu i miejsca.

Wydaje się, iż w tej zbiorowości proces zmiany społecznej dochodzi do punktu, w którym zamiast losu zaczyna dominować wybór. Dawniej, jak podaje Anthony Giddens (2004: 84), jak ktoś przyszedł na świat jako najstarszy syn krawca, to było pewne, że nauczy się fachu ojca i do końca życia będzie krawcem. Z kolei dla kobiety naturalnym miejscem był dom. Jej życie i tożsamość w dużej mierze były wyznaczone przez to, kim byli jej mąż i ojciec. Dzisiaj pojawiają się inne ograniczenia, raczej są związane z kapitałem kulturowym i szansami życiowymi, jakie on determinuje. Jednakże gdybyśmy porównali możliwości edukacyjne młodzieży w czasie PRL-u z obecnymi, to widzimy radykalną zmianę. Kiedyś dziecku wiejskiemu – o tych uwarunkowaniach pisaliśmy w rozdziale pierwszym – było bardzo trudno się dostać na uniwersytet. Obecnie są takie kierunki, gdzie na uniwersytet przyjmuje się każdego, kto zda tylko egzamin maturalny. W warunkach wchodzącego do szkół niżu demograficznego przyjęcie do państwowej uczelni przestaje być problemem. Zatem widzimy, że pod tym względem te warunki ule-

gły radykalnym zmianom i dzisiejsza młodzież ma o wiele większe możliwości niż jej koledzy kilkanaście lat wcześniej.

Oczywiście nie jest tak, że wszyscy mają jednakowe szanse na takie same wykształcenie i pozycję społeczną. Nadal utrzymują się bariery i, jak pokazują badania Domańskiego (2007), tylko 21% dzieci rolników zmieniło swoją pozycję na wyższą i awansowało do kategorii inteligencji. Podobna jest sytuacja dzieci robotników. Niewątpliwie skala ruchliwości społecznej jest ściśle związana z typem środowiska. Dobrze to ujmuje cytowany autor, który zauważa, że wieś cechuje się geograficzną odrębnością i względną izolacją od innych środowisk. W tych warunkach – poczynając od wczesnego dzieciństwa – życie w rodzinach rolników jest podporządkowane specyficznemu rytmowi i determinuje zakres umiejętności, co przesądza o zawężeniu aspiracji edukacyjnych i pola wyboru (Domański 2007: 301).

Niestety mimo malejących wpływów czynników zewnętrznych nadal są bariery, które utrudniają młodym ludziom zdobycie wykształcenia i start w dorosłe życie. W związku z tym, że tak dużo miejsca poświęciliśmy uwarunkowaniom strukturalnym oświaty, teraz przejdziemy do ich dokładnej charakterystyki w badanej zbiorowości.

2. Peryferie Unii Europejskiej

Na początku transformacji zakładano, iż zmiana stosunków własności, urynkowienie gospodarki, inwestycje zagraniczne znacznie wpłyną na poprawę kondycji wszystkich województw, wyzwolą przedsiębiorczość i zaktywizują zacofane regiony kraju. Oczekiwano znaczącego zmniejszenia dystansu między województwami biednymi i bogatymi. Taka była wizja przemian zapoczątkowana przez „Solidarność”. Nowa administracyjno-gospodarcza mapa Polski ilustruje jednak wyraźny podział na: biedny wschód, bogaty zachód i (poza województwem mazowieckim, którego pozycja może być w najbliższych latach osłabiona w wyniku ekspansji Wielkopolski, Pomorza Zachodniego i Dolnego Śląska) średniozamożny środek kraju. Podziały regionalne w większości były prostą konsekwencją „pozycji startowej” potencjału gospodarczego poszczególnych okręgów w 1990 roku, ukształtowanego w dużej mierze przez wielowiekowe zaszczości. Regiony uprzemysłowione, zwłaszcza skupione wokół dużych aglomeracji, miały generalnie lepszą (poza centrami monokultur przemysłowych) pozycję wyjściową. W wyniku transformacji własnościowej i działań restrukturyzacyjnych potencjał na tych terenach wyraźnie się wzmocnił (Jarosz 2001: 17–18).

Samo występowanie takich różnic nie jest czymś wyjątkowym, ponieważ w prawie każdym kraju są tereny lepiej i gorzej rozwinięte. W naszej części Euro-

py obszary wschodnie takich państw, jak Niemcy, Polska, była Czechosłowacja, Węgry, a nawet Rosja, są słabiej rozwinięte gospodarczo niż części zachodnie tych państw. W wypadku Francji i Hiszpanii sytuacja jest odwrotna. Wielka Brytania ma silne rozwinięte południe i słabszą północ; we Włoszech jest na odwrót (Malikowski, Sowa 1995: 9). Podział regionalny na część „gorszą” i „lepszą” występuje w większości krajów świata – to nie ulega wątpliwości. Jak jednak twierdzi Maria Jarosz (2003: 261), w Polsce chodzi o rzecz poważniejszą: o niekorzystne tendencje zjawiska. Dawny historyczny podział na Polskę A i Polskę B w wyniku transformacji uległ nie tylko utrwaleniu, ale postępującemu zróżnicowaniu. Rozwój przedsiębiorczości prywatnej i inwestycje zagraniczne znacząco wzmocniły potencjał gospodarczy tylko w regionach dobrze uprzemysłowionych. W regionach słabo zindustrializowanych i rolniczych skupiły się negatywne skutki transformacji, potęgując zapóźnienie rozwojowe. Można zatem powiedzieć, że o ile koszty wielkiej zmiany są odczuwane przez wszystkich mieszkańców kraju, o tyle w regionach słabo zurbanizowanych i uprzemysłowionych (tak zwana ściana wschodnia) koszty zmiany są dotkliwsze.

Jak zauważa Elżbieta Tarkowska (1999), w Polsce mamy społeczeństwo różnych rytmów. Niewątpliwie Podkarpacie czy inne województwa na ścianie wschodniej żyją zgodnie z tradycją, szczególnie ich wiejska i małomiasteczkowa część. Wedle Bohdana Jałowieckiego:

mieszkańcy Europy Wschodniej w nieporównanie większym stopniu od mieszkańców Europy Zachodniej egzystują w różnych czasach. Wykształceni, zamożni mieszkańcy Pragi, Warszawy czy Budapesztu żyją według zachodnioeuropejskiego czasu u progu XXI wieku. Ukraiński kołchoźnik, polski robotnik rolny, rumuński chłop z zabitej deskami karpackiej wioski egzystują jeszcze w znacznej mierze w XIX stuleciu, a górnicy, hutnicy i metalowcy w swoistym międzyczasie gdzieś w pierwszej połowie XX wieku (Jałowiecki 2002: 62).

Mamy zatem tutaj ludzi przyszłości, którzy powinni sobie radzić ze zmianami, mamy również ludzi „przejściowych”, zmagających się z wyzwaniami przyszłości, do których nie zostali przygotowani, oraz ludzi z przeszłości, którzy są narażeni na wykluczanie i marginalizację. Duże znaczenie w określeniu pozycji miejsca na kontinuum ludzie przeszłości–ludzie przyszłości mają wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania. Zamieszkiwanie w większych ośrodkach oraz młodszy wiek i wyższe wykształcenie zwiększają potencjał adaptacyjny i predestynują do wygrania w nowym ładzie. Starszy wiek, niższe wykształcenie, zamieszkiwanie na obszarach wiejskich skazują na przegraną.

Maria Jarosz (2001, 2004, 2005), Marek. W. Kozak (2001, 2005) piszą o Polsce biednej i bogatej. Całościowe badania przemian polskiego społeczeństwa wskazują, że wiele negatywnych następstw kumuluje się na obszarach wiejskich. O istotnym wpływie zmiennych strukturalnych na potencjał adaptacyjny społeczeństwa może świadczyć projekt badawczy *Syndrom wielkiej zmiany i jego socjologiczne implikacje* zrealizowany pod kierownictwem Marii Jarosz (2005). Do weryfikacji

hipotez wytypowano gminy najbiedniejsze i najbogatsze w kraju oraz te gospodarstwa domowe, które miały w badanych gminach najniższy i najwyższy dochód.

Społeczeństwo wielkiej zmiany jest społeczeństwem różnych rytmów (Tarkowska 1999, Jałowiecki 2002). Jak pisze Anna Giza-Poleszczuk (2004), najbardziej charakterystyczną tendencją w polskim społeczeństwie, jest jego „dwuwektorowość”: z jednej strony mamy oto Polskę nowoczesną, kosmopolityczną, dobrze zarabiającą, podróżującą po świecie, a z drugiej strony – coraz silniej ujawnia się Polska pozostająca w tyle: tradycyjna, wiejska, zmarginalizowana. Z badań socjologów wynika także, że wraz z dyferencjacją strukturalną dochodzi do znacznego pęknięcia w sferze kulturowej polskiego społeczeństwa. Wyłaniają się „dwa światy” (por. Śpiewak 2004, 2005, Palska 2002). Z jednej strony są mieszkańcy wielkich miast, dobrze wykształceni, obdarzeni dużą samowiedzą, ruchliwi i ciekawi. Z drugiej strony słabo wykształceni, pełni obaw i lęków, bez cywilizacyjnych kompetencji mieszkańcy wsi i małych miasteczek. W tych polach psychospołecznych widać różnice postaw, stylów działania i wyobrażeń o swoich możliwościach. Po jednej stronie ulokowało się czekanie na zrządzenie losu, niechęć lub niemożność decydowania o sobie i gotowość do pokornego przyjmowania bolesnych ciosów. Po drugiej znajdziemy wytrwałość, aktywność, skłonność do ryzyka i raczej prowokowanie losu niż poddawanie się jego zrządzeniom.

W badaniach Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową Podkarpacie zostało zaliczone do ostatniej kategorii D wraz z województwami: świętokrzyskim, warmińsko-mazurskim, lubelskim i podlaskim (te regiony są najbiedniejsze w Unii Europejskiej). Ze względu na różne wskaźniki społeczno-ekonomiczne Podkarpacie lokuje się na samym końcu. W tak zwanym częściowym rankingu dotyczącym dostępności komunikacyjnej Podkarpacie znalazło się w klasie ostatniej – E. Pod względem chłonności rynku region także został zaliczony do klasy ostatniej – D, podobnie jak pod względem poziomu rozwoju przemysłu i jeżeli chodzi o transformację gospodarki. Jeśli chodzi o sytuację na rynku pracy Podkarpacie uplasowało się w klasie ostatniej – E. Pod względem atrakcyjności otoczenia biznesu województwo uplasowało się w klasie D, natomiast pod względem atrakcyjności turystycznej w klasie C, jak również i w zakresie stanu środowiska naturalnego (Hildebrandt 2003).

W raporcie z 2007 roku na temat polityki regionalnej wskazuje się na wzrost różnic między województwami rozwijającymi się (Śląsk) a województwami będącymi w regresie (Podkarpacie). Cztery województwa (mazowieckie, śląskie, wielkopolskie i dolnośląskie) charakteryzowały się najwyższym poziomem PKB na mieszkańca i najlepszymi perspektywami rozwojowymi. Analiza procesów konwergencji i dywergencji pokazała, że regiony te stawały się coraz bogatsze, a dystans między nimi a średnią krajową rósł. Województwa te wypracowywały prawie połowę PKB Polski, a sytuacja na ich rynkach pracy była stosunkowo dobra (niskie w porównaniu z średnią krajową bezrobocie, dobra jakość zasobów pracy). Były one również bardzo atrakcyjne dla inwestorów zagranicznych, co rysuje bardzo pozytywne prognozy ich dalszego rozwoju.

Na przeciwnym biegunie znalazły się województwa Polski wschodniej, to jest podkarpackie, lubelskie, podlaskie, warmińsko-mazurskie i świętokrzyskie. Nie tylko były one najbiedniejsze przez cały analizowany okres, ale także w wypadku wszystkich z wyjątkiem podlaskiego nastąpiło pogłębienie dystansu w poziomie rozwoju wobec pozostałej części kraju. Województwa te borykały się z wysokim bezrobociem, niską aktywnością zawodową oraz problemami strukturalnymi, które dotyczyły dominujących w tych regionach sektorów gospodarki. Przegrywały one z innymi województwami w walce o kapitał innowacyjny, który mógłby być dla nich szansą na poprawę potencjału wzrostu ekonomicznego (Bąk i in. 2007: 43).

3. Podkarpacie

Powierzchnia województwa podkarpackiego obejmuje 17 844 km², co stanowi 5,6% powierzchni kraju i zapewnia 11. miejsce wśród innych województw. Ludność województwa na koniec 2004 roku wynosiła ponad 2 098 000 osób, czyli 5,5% ludności kraju (9. miejsce wśród innych województw). Średnia gęstość zaludnienia wynosi 118 osób na 1 km² (7. miejsce w kraju). Na terenie województwa znajduje się 45 miast i 2158 miejscowości wiejskich, które tworzą 1530 sołectw, 159 gmin i 21 powiatów. Największe miasta to: Rzeszów, ponad 163 000 mieszkańców oraz Stalowa Wola – 72 000 mieszkańców, Przemyśl – 68 000, Mielec – 64 000 Tarnobrzeg – 51 000 i Krosno – 49 000. Według podziału fizyczno-geograficznego J. Kondrackiego teren województwa podkarpackiego jest położony w obrębie prowincji Karpaty Zachodnie z Podkarpaciem, Karpaty Wschodnie; niewielki skrawek południowo-wschodni należy do prowincji Wyżyny Polskie (*Potencjał Podkarpacia* 2009).

W ujęciu ogólnym podkarpacie należy do województw słabo rozwiniętych ze względu na poziom i efektywność rozwoju, nasycenie infrastrukturą i poziom życia. Znajduje to odzwierciedlenie między innymi w wielkości PKB na mieszkańca (13. miejsce w kraju) i poziomie wynagrodzeń (16. miejsce w kraju). Stosunkowo niska jest liczba podmiotów gospodarczych na 1 000 mieszkańców oraz podmiotów gospodarczych z udziałem kapitału zagranicznego na 10 000 mieszkańców. Występują luki w zakresie infrastruktury technicznej, społecznej i ekonomicznej. Podkarpacie należy do województw o słabej atrakcyjności inwestycyjnej, co utrudnia przeprowadzenie koniecznych procesów restrukturyzacyjnych w przemyśle, rolnictwie, leśnictwie i innych dziedzinach działalności gospodarczej i społecznej (*Potencjał Podkarpacia* 2009).

Dokładnie pozycję województwa pokazuje poziom PKB na mieszkańca, które na Podkarpaciu wynosi 72% średniej krajowej (*Strategia rozwoju kraju 2007–*

–2015, 2006). Wobec średniej w Unii Europejskiej ta wartość na Podkarpaciu wynosi 35,4%. Region ma jedną z najniższych wartości PKB spośród wszystkich regionów Unii Europejskiej. O kondycji i pozycji regionu decydują również inwestycje zagraniczne powyżej 1 miliona dolarów. Podkarpacie należy do regionów o najmniejszej liczbie takich inwestycji – 68. Na Śląsku takich inwestycji jest 397. O rozwoju społeczno-ekonomicznym świadczy również udział zatrudnionych w sektorach gospodarki. W gospodarce opartej na wiedzy dominuje III sektor, czyli zatrudnienie w usługach. W usługach zatrudnionych jest na Podkarpaciu 46%. W II sektorze, obejmującym przemysł i budownictwo, który dominował w industrializmie, jest 28% zatrudnionych. W I sektorze, czyli rolnictwie, pracuje 25% mieszkańców.

Z danych przedstawionych dla porównania w tabeli 6 wynika, że Podkarpacie na tle kraju i UE ma archaiczną strukturę zatrudnienia, co w konsekwencji wpływa na niższe zarobki i wyższe bezrobocie.

Tabela 6. Struktura zatrudnienia w 2005 roku (w %)

	Unia Europejska	Polska	Podkarpacie
Rolnictwo	6	18	26
Przemysł	28	29	28
Usługi	66	53	46

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rozwoju Regionalnego

Bezrobotni zarejestrowani w urzędach pracy pod koniec sierpnia 2008 roku stanowili 12,6% cywilnej ludności aktywnej zawodowo, wobec 14,1% przed rokiem. W kraju stopa bezrobocia wyniosła 9,3% (rok wcześniej – 11,9%) (GUS 2008)³⁰. W grupie bezrobotnych osób 22% nie ukończyło 25 roku życia. Również nie najlepsza jest sytuacja wykształconej młodzieży. Na Podkarpaciu absolwent wyższej uczelni otrzymuje średnio 4,36% ofert pracy. Najlepiej jest na Mazowszu (17,43%) (Jałowiecki, Szczepański 2007).

Gorsze są też warunki płacowe. Przeciętne wynagrodzenie w sektorze przedsiębiorstw w sierpniu 2008 roku ukształtowało się na poziomie 2536,83 zł i było niższe o 629 zł od średniej krajowej.

Im niższy poziom rozwoju społeczno-ekonomicznego i gorsze warunki życia, tym wyższy poziom emigracji. Podkarpacie w badaniach CBOS jest zaliczane do województw o najwyższym poziomie emigracji (14,7%) (Roguska 2008). Warto też dodać, że w omawianym regionie występuje najniższy wskaźnik urbanizacji – 40% (w Polsce – 60%).

³⁰ Komunikat o sytuacji społeczno-gospodarczej województwa podkarpackiego. W samym powiecie przemyskim stopa bezrobocia była wyższa i wynosiła 17,3%.

Trzeba pamiętać, że wskaźnik urbanizacji w znaczny sposób może wpływać na system edukacyjny. Dzieci na terenach wiejskich mogą mieć trudności w dostępie do placówek oświatowych, których jakość może być niższa. Sporo czasu mogą też tracić na dojazdy do szkół, w odległych od miejsca zamieszkania miejscowościach. O wpływie miejsca zamieszkania na edukację mówią też ostatnie analizy kapitału intelektualnego. Dostępność i powszechność opieki przedszkolnej w Polsce nie tylko są niskie, ale także bardzo zróżnicowane między miastami a obszarami wiejskimi. O ile w miastach, według danych z 2006 roku, do przedszkoli uczęszczało 62% dzieci z grupy wiekowej 3–5 lat, o tyle w gminach wiejskich – zaledwie 19%. Podczas gdy w miastach dostępność przedszkoli ulega względnie szybkiej poprawie (wzrost z 40% do ponad 60% w ciągu 10 lat), na wsi sytuacja zmienia się znacznie wolniej, a w ostatnich kilku latach prawie wcale (*Raport o kapitale intelektualnym Polski* 2008).

Z uwagi na temat pracy ważne wydaje się przedstawienie struktury wykształcenia ludności zamieszkującej Podkarpacie. Najliczniejszą grupę stanowią osoby najgorzej wykształcone. Wykształceniem gimnazjalnym, podstawowym bądź niepełnym podstawowym legitymuje się prawie 33% mieszkańców województwa. Niewiele mniej osób ma wykształcenie zawodowe (28%), a także wykształcenie średnie zawodowe bądź policealne (22%), natomiast średnie ogólne ma tylko 8% mieszkańców Podkarpacia. Wykształceniem wyższym legitymuje się tylko 9%³¹.

Dane wskazują, że region podkarpacki raczej nie stwarza korzystnych warunków do rozwoju społeczno-ekonomicznego. Jego peryferyjne położenie, dominacja rolnictwa i przemysłu, niskie płace i znikoma liczba inwestycji zagranicznych sprawiają, że warunki życia mieszkańców są tutaj gorsze niż w centralnych i zachodnich województwach. Te niekorzystne uwarunkowania gospodarcze mogą wpływać na szanse życiowe młodzieży. Ten wpływ może mieć kierunek negatywny. Wystarczy wspomnieć, że młodzi mieszkańcy regionu starają się z niego wyjechać i już nie wracać.

4. Nierówności społeczne

Zasadniczym problemem podejmowanym w publikacji będzie nierówność szans życiowych współczesnej młodzieży. Zaczniemy od zdefiniowania nierówności społecznych. Według Henryka Domańskiego (2007: 27): „występowanie nierówności oznacza, że jedni ludzie mają pewnych rzeczy więcej od innych, czego konsekwencją są nierówności pozycji”. W tym ujęciu jedni ludzie mają pieniądze, mogą sobie pozwolić na dobrą edukację swoich dzieci, wyposażyć je w kapitał kulturowy, wysłać na studia na renomowane uniwersytety, co w znaczny sposób

³¹ GUS w Rzeszowie.

zwiększa ich szanse na znalezienie dobrej pracy i zrobienie kariery. Inni zaś, już na samym stracie w dorosłe życie, mają zdecydowanie gorsze szanse życiowe. Wynika to z tego, iż rodzice nie mają pieniędzy na dobrą edukację swoich dzieci, nie potrafią im zapewnić bogatych księgozbiorów, komputerów, dostępu do internetu, korepetycji z języków obcych. Ta młodzież ma niższy poziom kapitału kulturowego, rzadziej trafia do dobrych szkół, które dają szansę na dostanie się do dobrej uczelni. Jeśli taka młodzież pokona te przeszkody, to i tak ma problem z utrzymaniem się w większym mieście i wybiera studia w uczelni leżącej w pobliżu miejsca zamieszkania. W pierwszym przypadku mówimy o dzieciach wysokiej jakości, w drugim – o dzieciach niskiej jakości (Szacka 2003).

Można też za Jadwigą Koralewicz i Bogdanem Machem (1987: 27) podać, że o „nierównościach między jednostkami będziemy mówić wtedy, gdy jednostki te różnią się stopniem zaspokajania swoich potrzeb”. Może chodzić tutaj o potrzeby edukacyjne, potrzeby kulturalne, potrzeby żywieniowe i inne. Głównym elementem determinującym zaspokajanie potrzeb są zasoby finansowe, czynniki ekologiczne, historyczne. O wiele łatwiej jest zaspokoić potrzeby edukacyjne dzieciom klasy średniej, zamieszkającym w dużym mieście, na przełomie XX i XXI wieku niż ich rówieśnikom z biedoty wiejskiej, egzystującym na początku XIX wieku.

Najczęściej, jak podaje Piotr Sztompka (2005: 332–333), „nierówności generują dobra, których ludzie pragną, które zaspokajają ich ważne potrzeby czy aspiracje, przynoszą im satysfakcję. Poza tym ich zdobycie nie jest całkowicie bezproblemowe, nie ma ich bowiem dość dla wszystkich chętnych”. Dostęp do tych dóbr jest ograniczony. Głównie chodzi tutaj o takie dobra, jak: bogactwo, władza, prestiż, zdrowie, styl życia oraz wykształcenie. To ostatnie będzie nas interesować najbardziej. A to dlatego że: „wykształcenie w nowoczesnym społeczeństwie jest jednym z najważniejszych i uznanych społecznie mechanizmów awansu majątkowego: uzyskania lepszej pracy, lepszych zarobków, wyższego standardu życiowego. Wykształcenie również pomaga w uzyskaniu władzy, zdobyciu sławy i prestiżu” (Sztompka 2005: 335). Obecnie o uzyskaniu pozycji zawodowej, społecznej decyduje nie tylko rodzaj wykształcenia, ale przede wszystkim jakość edukacji, jaką oferują dane szkoły. Wykształcenie w gospodarce rynkowej posiada wartość instrumentalną i jest jednym z ważniejszych aspektów nierówności społecznych.

Wykształcenie, o czym wiedzą zarówno rodzice, jak i dzieci (Siemieńska 2007), w obecnym systemie odgrywa główną rolę w określaniu szans życiowych jednostki. To w dużej mierze od szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej zależą losy edukacyjne i społeczne młodego człowieka. Na to zwraca uwagę Pierre Bourdieu. Twierdzi on, że szkoła, odwołując się do kapitału kulturowego klas wyższych, pomaga w starcie dzieciom wywodzącym się z rodzin o wyższej pozycji społecznej, a zarazem stosuje wobec uczniów z klas niższych „przemoc symboliczną”, nakazując im uznać swoją niższość i z nią się pogodzić (Bourdieu, Passeron 1990).

Dostęp do wykształcenia, jego wysoka jakość stają się podstawowymi elementami wyznaczającymi – jak to ujmował Max Weber – szanse życiowe jednostki.

Szczególnie w warunkach radykalnych zmian społecznych, w warunkach otwierającego się rynku pracy i konsumpcji, groźby bezrobocia, wolności wyborów, wymiany i konkurencji międzynarodowej rodzice i młodzież zrozumieli, że co najmniej średnie wykształcenie, a najlepiej wykształcenie wyższe, do którego prowadzą szkoła i matura ogólnokształcąca, jest warunkiem *sine qua non* zdobycia pracy w ogóle, a zwłaszcza pracy interesującej i dobrze opłacanej (Kwieciński 2002). Wykształcenie, jak podaje Elżbieta Tarkowska (2002), ma ogromny wpływ na kształt struktury społecznej. W procesie odtwarzania się (reprodukcji) struktury społeczeństw współczesnych (w mniejszym lub większym stopniu merytokratycznych) ważną rolę odgrywa wykształcenie, będące nośnikiem czynników odpowiedzialnych za miejsce w strukturze społecznej.

Podsumowując ten fragment, można by stwierdzić, iż wykształcenie staje się głównym czynnikiem odpowiedzialnym za szanse życiowe jednostek. Pisząc o nierównościach społecznych, należy przede wszystkim skupić się na nierównościach edukacyjnych. To one mają wpływ na powstawanie i charakter systemu społecznego (Jarosz 1986). Teoretycy społeczeństwa w modelu liberalnym odwołują się do „równości szans”. Uważają, iż każdy człowiek powinien mieć równe możliwości osiągnięcia pozycji i dóbr, nierówności są dopuszczalne tylko w tym stopniu, w jakim są rezultatem niejednakowego wysiłku, zdolności i zasług, czyli *merits* (Domański 2007). Tyle jeśli chodzi o teorię „równych szans”. W rzeczywistości, jak pokazują badania prowadzone w USA, sukces edukacyjny jest silnie zależny od pozycji społecznej zajmowanej przez rodziców ucznia (Zahorska 2007: 94). W innych badaniach również stwierdzono istnienie społecznych nierówności edukacyjnych. Mimo podwyższenia poziomu wykształcenia w wielu grupach społecznych można zauważyć „ucieczkę do przodu” młodych ludzi wywodzących się z warstw uprzywilejowanych. To oni osiągnęli lepsze wyniki, kończyli lepsze uczelnie, zajmowali lepsze pozycje na rynku pracy (Zahorska 2007: 94).

Powstaje zatem pytanie o kształt nierówności edukacyjnych wśród polskiej młodzieży czy też młodzieży Podkarpacia. Czy tutaj, podobnie jak to było w PRL-u, nadal utrzymują się te same mechanizmy nierówności? Ponadto istotne też jest pytanie o podobieństwo nierówności na Podkarpaciu do tych opisanych przez zachodnich socjologów. Innymi słowy, można zapytać, czy pod tym względem mamy do czynienia z konwergencją.

Materiał empiryczny pochodzi z badań zrealizowanych w 2007 roku wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych byłego województwa przemyskiego. Studenci i pracownicy Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej przeprowadzili wywiady kwestionariuszowe wśród 740 maturzystów. Do zbierania materiałów wykorzystano technikę ankiety audytoryjnej. Próba miała charakter kwotowy.

5. Nierówności edukacyjne wśród uczniów szkół

Pisząc o nierównościach społecznych, najczęściej mamy na myśli wpływ statusu socjo-ekonomicznego na wybór szkoły przez ucznia. Do czynników generujących nierówności w dostępie do edukacji na poziomie ponadpodstawowym zaliczyć należy jednak płeć, miejsce zamieszkania, poziom aspiracji. O wzajemnych relacjach cech statusowych a typem szkoły przez badaną młodzież będą traktować poniższe analizy.

Należy przypomnieć, że jednym z założeń reformy oświaty była zmiana struktury szkolnictwa średniego i wzrost współczynnika skolaryzacji. I tak też się stało, zarówno zwiększyła się liczba młodzieży uczącej się w liceach, jak i liczba studiujących. Prawie $\frac{2}{3}$ młodzieży uczy się w liceum, a połowa młodzieży z danego rocznika podejmuje studia wyższe.

Przyczyny tej zmiany są globalne. Restrukturyzacja gospodarki, wpływ zachodniej kultury, stylów życia wpłynęły na zmiany świadomości polskiej młodzieży. Prawie każdemu marzą się studia, a jak wynika z badań, najlepiej do studiów wyższych przygotowują licea ogólnokształcące (Kwieciński 2002). Dlatego po 1989 roku doszło do tak radykalnego zwrotu wśród młodzieży od szkolnictwa zawodowego do ogólnego. Dobrze te przemiany widać w proporcjach uczniów poszczególnych typów szkół. W 2007 roku na Podkarpaciu w liceach zdawało maturę 14 370 uczniów (56%), w liceach profilowanych 3624 (14%), w technikach zaś było 7467 (30%) (*Biuletyn informacyjny OKE* 2007).

Podobne proporcje występowały w próbie badawczej (przebadano 728 uczniów). Zresztą nie może być inaczej, gdyż kwotowość próby na tym polega. W badanej zbiorowości uczniowie najczęściej uczęszczali do liceum ogólnokształcącego (57%). Ponad połowa maturzystów wybrała ten typ kariery edukacyjnej. Mniej uczniów uczyło się w technikum (33%) i liceum profilowanym (10%). Wyniki badań, jak również dane ze szkół pokazują, iż młodzież myśli o swojej karierze w perspektywie studiów wyższych. Dlatego większość badanych wybiera edukację w liceum. W szkołach zawodowych młodzieży jest znacznie mniej. Jeśli uczniowie decydują się na szkolnictwo zawodowe, to wybierają technikum, które w znacznej mierze przygotowuje do zawodu. Niewielki odsetek badanej młodzieży uczy się w liceum profilowanym, które ani nie przygotowuje do zawodu, ani nie przygotowuje do studiów. Świadczą o tym wyniki egzaminów maturalnych, w 2007 roku najlepsze wyniki na maturach mieli licealiści (90%). Zdecydowanie gorzej wypadła matura w liceach profilowanych (61%) i technikach (59%) (*Biuletyn informacyjny OKE*)³².

Zatem jak pokazuje wtórna analiza danych, liceum ogólnokształcące daje 90% szans na zdanie matury i dostanie się na studia. Owszem można by jeszcze anali-

³² *Biuletyn informacyjny OKE*. Zdawalność wszystkich egzaminów obowiązkowych. Porównanie osiągnięć egzaminacyjnych uczniów szkół publicznych i niepublicznych na egzaminach zewnętrznych w 2007 roku.

zować, jaki jest poziom uzyskanych wyników, ponieważ on to determinuje szanse wyboru uczelni. Im jest on wyższy, na tym lepszą uczelnię można się dostać. Jednak te analizy wychodzą poza zakres materiału, jakim dysponujemy. Nas będzie interesowała kwestia nierówności w zakresie dostępu do szkolnictwa średniego.

Tabela 7. Typ szkoły a płeć

			Płeć		Ogółem
			Dziewczyna	Chłopak	
Typ szkoły	Liceum ogólnokształcące	Liczebność % z „płeć”	262 64,5%	156 48,4%	418 57,4%
	Liceum profilowane	Liczebność % z „płeć”	40 9,9%	35 10,9%	75 10,3%
	Technikum	Liczebność % z „płeć”	104 25,6%	131 40,7%	235 32,3%
Ogółem		Liczebność % z „płeć”	406 100%	322 100%	728 100%

C Persona = 0,167; p = 0,000

Z prowadzonych analiz wynika, iż płeć ma wpływ na wybór szkoły przez badanych. Do liceum ogólnokształcącego częściej uczęszczają dziewczęta (65%) niż chłopcy (48%). W liceum profilowanym nie ma większych różnic, jest tyle samo dziewcząt (10%), co chłopców (11%). W technikum jest prawie dwa razy więcej maturzystów (41%) niż maturzystek (26%).

Z danych wynika, iż płeć różnicuje typ kariery edukacyjnej. Rodzice wybierają dla dziewcząt dłuższą ścieżkę kariery edukacyjnej, która prowadzi przez liceum ogólnokształcące do studiów wyższych. Chłopcy mają skróconą drogę na edukacyjnym szlaku. Częściej chcą się wcześniej usamodzielnic i zarabiać na życie.

Na ten fakt zwracają uwagę uczniowie, którzy nie zamierzają iść na studia. W tej kategorii 36% chce się usamodzielnic materialnie, 26% jest usatysfakcjonowana zdobytym zawodem, 22% twierdzi, że dalsze kształcenie nic nie daje, 21% nie ma pieniędzy na dalszą edukację. Wśród badanych 10% nie wierzy w swoje kompetencje i ma już dość dalszej nauki.

Na wybór ścieżki edukacyjnej ma również wpływ środowisko społeczne. Uczniowie zamieszkujący w mieście częściej uczą się w liceum ogólnokształcącym (65%). Wśród młodych mieszkańców wsi do liceum uczęszcza połowa badanych (50%). W liceum profilowanym uczy się 11% maturzystów z miasta i 9% ze wsi. Młodzi mieszkańcy wsi przeważają w technikum. Jest ich tam dwukrotnie więcej (41%) niż młodzieży z miast (24%).

Tabela 8. Typ szkoły a środowisko

			Płeć		Ogółem
			Miasto	Wieś	
Typ szkoły	Liceum ogólnokształcące	Liczebność % z „środowisko”	223 65,2%	192 50,1%	415 57,2%
	Liceum profilowane	Liczebność % z „środowisko”	38 11,1%	36 9,4%	74 10,2
	Technikum	Liczebność % z „środowisko”	81 23,7%	155 40,5%	236 32,6%
Ogółem		Liczebność % z „środowisko”	342 100%	383 100%	725 100%

C Persona = 0,177; p = 0,000

Ukazane prawidłowości nie są nowością. W wielu badaniach podkreśla się, iż miejsce zamieszkania generuje nierówności w zakresie edukacyjnym (Jarosz 1986, Domalewski, Mikiewicz 2004). Jak twierdzą autorzy raportu United Nations Development Programme, młodzież ze wsi częściej niż jej rówieśnicy z miast (przede wszystkim z dużych) kształci się w szkołach zasadniczych zawodowych i średnich zawodowych, a z nich droga do liceów i na studia jest trudniejsza i mniej opłacalna (*Raport o rozwoju społecznym Polska* 2007). Dane GUS pokazują, iż w roku szkolnym 2005/2006 na wsi stosunek liczby uczniów szkół zawodowych i liceów profilowanych do liczby uczniów ogólnokształcących wynosił 3,6:1, a w miastach tylko 1,2:1 (*Oświata i wychowanie...*, 2006).

Reasumując, wyniki potwierdzają, iż miejsce rodziny w strukturze społecznej i płeć mają wpływ na losy edukacyjne i karierę zawodową. Obecna struktura wykształcenia jest zdaniem Renaty Siemieńskiej (2007: 323) rezultatem utrzymujących się od lat odmiennych dróg życiowych wybieranych przez dziewczęta i chłopców. W okresie PRL-u wiele osób ze środowisk o niskim statusie podzielało pogląd, że należy wybierać taki rodzaj nauki, który szybko zapewni względnie dobrze płatną pracę (zasadnicze szkoły zawodowe). Dziewczęta zaś podejmowały naukę w liceach ogólnokształcących, by ją kontynuować na studiach wyższych.

Młodzi mieszkańcy wsi płci męskiej częściej są wysyłani do techników, by tam zdobyć zawód, który pozwoli im szybko znaleźć pracę. Wśród miejskiej młodzieży dominuje wzór edukacji w liceum, co w dalszej perspektywie pozwoli na zdobycie dobrze płatnego i prestiżowego zawodu (Długosz 2005, 2006). Na podstawie tych analiz widać też, że praktyki stosowane w klasach średnich wymuszają samodyscyplinę i orientację na sukces, stając się lokomotywami awansu, podczas gdy w typowej rodzinie robotniczej, chłopskiej wzorem do naśladowania jest szybkie ukończenie szkoły i podjęcie pracy, najlepiej takiej, która jest w bliskim zasięgu i nie wymaga zerwania kontaktów rodzinnych (Domański 2007: 64). Można by też za Florianem Znanieckim (2001) skonstatować, że jedna kategoria wpisuje się

w model człowieka pracy, a druga tworzy człowieka dobrze wychowanego i zabawy. Pierwsi koncentrują się na bezpieczeństwie materialnym, zapewnieniu bytu rodzinie. A drudzy dążą do osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej oraz pracy gwarantującej prestiż i samorealizację.

6. Ruchliwość pionowa

Przy analizie nierówności pojawia się problem ruchliwości społecznej. Ruchliwość, jak podaje Henryk Domański, odnosi się do zjawisk przemieszczania się jednostek i kategorii w przestrzeni społecznej (Domański 2007). Głównym przedmiotem zainteresowania socjologii jest ruchliwość pionowa. Dokonuje się ona w dwóch kierunkach: w górę i w dół, czemu odpowiadają sytuacje awansu i degradacji społecznej. Poniżej zajmiemy się analizą ruchliwości międzypokoleniowej. Zobaczmy, jak wygląda zmiana statusu edukacyjnego dzieci w stosunku do ich rodziców.

Ojcowie maturzystów najczęściej posiadają wykształcenie zawodowe (46%). Druga pod względem liczebności jest kategoria z wykształceniem średnim (31%). Ojców legitymujących się wykształceniem wyższym było (13%). Najmniej liczną kategorię stanowili maturzyści, których ojcowie legitymowali się wykształceniem podstawowym (9%). W generacji ojców dominuje wykształcenie zawodowe i średnie. Nieliczna jest kategoria z wykształceniem wyższym.

Wyniki analiz pokazują, iż ponad połowa maturzystów (55%) dokonała przesunięcia w hierarchii wykształcenia. Innymi słowy, wśród tej kategorii doszło do skoku w górę na skali wykształcenia. Mamy tutaj zjawisko ruchliwości pionowej. Ponad połowa maturzystów odnotowała poprawę statusu edukacyjnego w stosunku do swoich ojców.

W tym miejscu przyjrzymy się, jak wykształcenie ojca wpływa na edukację dziecka. Z prowadzonych analiz wynika, iż uczniowie liceów wywodzą się z rodzin, w których ojcowie najczęściej legitymują się wykształceniem wyższym (81%) i średnim (61%).

Rzadziej ojcowie licealistów posiadają wykształcenie zawodowe (52%) i podstawowe (40%). Wśród maturzystów z liceów profilowanych nie ma większych różnic w zakresie statusu edukacyjnego ich ojców. Uczniowie technikum pochodzą z rodzin, gdzie ojcowie posiadają wykształcenie podstawowe (51%), zasadnicze zawodowe (39%), średnie (27%). W tym typie szkoły niewielu jest uczniów, których ojcowie mają wykształcenie wyższe (10%).

Tabela 9. Typ szkoły a wykształcenie ojca

			Wykształcenie ojca				Ogółem
			Podsta- wowe	Zasadni- cze zawodo- we	Średnie ogólno- kształcące lub tech- niczne	Wyższe	
Typ szkoły	Liceum ogólnokształ- cące	Liczebność % z „jakie jest wykształcenie Twojego ojca”	26 40%	171 51,5%	137 61,4%	79 80,6%	413 57,5%
	Liceum profilowane	Liczebność % z „jakie jest wykształcenie Twojego ojca”	6 9,2%	32 9,6%	26 11,7%	9 9,2%	73 10,2%
	Technikum	Liczebność % z „jakie jest wykształcenie Twojego ojca”	33 50,8%	129 38,9%	60 26,9%	10 10,2%	232 32,3%
Ogółem		Liczebność % z „jakie jest wykształcenie Twojego ojca”	65 100%	332 100%	223 100%	98 100%	718 100%

Eta = 0,244 p = 0,000

Z zebranych danych wynika, że wykształcenie ojca różnicuje kariery edukacyjne młodzieży. Ojcowie z wyższym wykształceniem wysyłają swoje dzieci do liceum, by tam najlepiej przygotowały się do studiów wyższych. Z kolei ojcowie z niższym wykształceniem (podstawowym i zawodowym) najczęściej swoje dzieci lokują w technikach (szkołach zawodowych), by tam najlepiej się przygotowały do pracy, którą podejmą po ukończeniu szkoły średniej. Rodzice tych uczniów nie planują studiów wyższych dla swych dzieci. Te analizy odsłaniają mechanizmy wykluczania edukacyjnego (Kozarzewski 2008). Ono to jest związane z pochodzeniem społecznym i transformacją. Duże nierówności w dostępie do edukacji, zwłaszcza tej o wysokiej jakości, istniały od dawna i obecne realia kapitalistyczne jeszcze je pogłębiły (Jarosz 1986). Autorzy raportu United Nations Development Programme konstatują, iż obecny system edukacyjny nie wyrównuje szans w stopniu, który można byłoby uznać za wystarczający (*Raport o rozwoju społecznym Polska* 2007).

Wątpliwe jest, aby system edukacyjny kiedykolwiek wyrównał szanse edukacyjne młodzieży pochodzącej z niższych i wyższych klas społecznych. Prowadzone analizy pokazują, w jaki sposób dochodzi do dziedziczenia pozycji społecznej oraz nierówności w zakresie szans edukacyjnych.

7. Charakterystyka statusu społeczno-zawodowego

Oprócz wykształcenia ojca na dostęp do edukacji ponadpodstawowej wpływ mają jeszcze pozostałe czynniki statusu społecznego. Przedstawiając wpływ struktury społecznej na szanse edukacyjne, zaczniemy od charakterystyki położenia społeczno-zawodowego ojców licealistów.

Jedna trzecia ojców maturzystów posiada status robotnika wykwalifikowanego. W zawodzie rolnika pracuje 13% ojców. Taki sam odsetek jest na rencie, emeryturze. Na stanowisku menedżera, pracodawcy znalazło się 8%. Pracowników umysłowych średniego poziomu jest 7%. Taki sam jest odsetek bezrobotnych ojców. Tyle samo jest ojców zatrudnionych w służbach mundurowych i w kategorii specjalistów (5%). Na stanowisku robotnika niewykwalifikowanego pracuje 4%. Część respondentów nie podała pozycji zawodowej ojca (4%). Wśród ojców maturzystów tylko 1% zajmował stanowisko umysłowe niższego szczebla.

Zebrane dane pokazują, iż ojcowie maturzystów najczęściej pełnią funkcje robotników wykwalifikowanych i rolników. Innymi słowy, w pokoleniu ojców dominuje klasa niższa. Na statusie zawodowym ojców maturzystów odcisnęło swoje piętno społeczeństwo preindustrialne i industrialne. Niewielu ojców odgrywa role specjalistów, powszechnie występujących w społeczeństwach postindustrialnych. Jednakże jest szansa, że ich dzieci będą już stanowić bazę społeczeństwa przemysłowego, w którym dominuje zatrudnienie w usługach.

Określając pochodzenie społeczne, badani maturzyści najczęściej wskazują na rodzinę pracowników fizycznych pracujących przy produkcji (25%). Drugą, również liczną, kategorię w badanej zbiorowości stanowią rodziny pracowników fizyczno-umysłowych (22%) i rodziny chłoporobotnicze (21%). Znacznie mniejszy jest odsetek rodzin pracowników umysłowych (13%), przedsiębiorców (11%) oraz rodzin chłopskich (8%).

Prowadzone analizy jeszcze raz pokazują, iż młoda generacja pogranicza pochodzi z rodzin, których tożsamość zawodową wyznaczała praca w I i II sektorze. Niewiele rodzin jest zakotwiczonych w środowisku pracowników umysłowych i przedsiębiorców.

Kolejnym elementem opisującym warunki życiowe maturzystów jest sytuacja materialna. Pełni ona bardzo ważną funkcję w wyznaczaniu szans życiowych. Niejednokrotnie czynniki ekonomiczne decydują o trajektorii społeczno-zawodowej młodego człowieka.

Z danych wynika, iż większość badanych (53%) oceniła swoje warunki materialne jako średnie. Ponad $\frac{1}{3}$ stwierdziła, iż warunki materialne są dobre, a 4% określiło je jako bardzo dobre. Zdecydowanie mniej było w badanej próbie osób, które określiły swoje warunki materialne jako skromne 8% i bardzo złe 3%. Z charakterystyki respondentów wynika, iż ich rodziny żyją na średnim poziomie. Nie ma biedy w gospodarstwach domowych maturzystów, przynajmniej takie są deklaracje badanych.

Uzupełnieniem charakterystyki statusu materialnego badanej młodzieży jest analiza stanu posiadania, czyli wyposażenia gospodarstw domowych. Innymi słowy, można tutaj mówić o charakterystyce zasobów ekonomicznych.

Tabela 10. Wyposażenie gospodarstw

Wyposażenie	%
Telefon stacjonarny, komórkowy	97
Odtwarzacz CD, wieża	86
Samochód osobowy	79
Komputer osobisty	78
Magnetowid	77
Stały dostęp do internetu	64
Kuchenka mikrofalowa	55
Telewizja satelitarna	52
Domek letniskowy, działka rekreacyjna	20
Kamera wideo	18
Zmywarka do naczyń	12

Prawie 100% badanych maturzystów jest wyposażona w telefony stacjonarne/komórkowe. Mają również powszechny dostęp do sprzętu audio (86%). Nieźle też jest z dostępem do samochodów. Prawie 80% zadeklarowało, iż posiada w domu auto. Podobny odsetek badanych (78%) zadeklarował, iż posiada komputer. Niewiele mniej ma również dostęp do magnetowidu (77%). Nieco mniejsza jest liczba respondentów posiadających stały dostęp do internetu (64%). Ponad połowa maturzystów (55%) deklaruje, że w ich gospodarstwach domowych znajduje się kuchenka mikrofalowa. Również połowa respondentów posiada telewizję satelitarną (52%). Pozostałe dobra, jak pokazują wyniki badań, są luksusowe. Znacznej mniej maturzystów ma do nich dostęp. Niewiele, gdyż $\frac{1}{5}$ posiada domek letniskowy, działkę rekreacyjną. Również podobny odsetek (18%) respondentów ma w domu kamerę wideo. Najrzadziej wśród wyposażenia gospodarstwa domowego znajduje się zmywarka do naczyń (12%).

Wyniki analiz wskazują, iż maturzyści należą do osób nieźle wyposażonych w dobra powszechnego użytku. Narzędzia służące komunikacji (telefony, samochody, internet) i wspomagające edukację (komputer, telewizja satelitarna) są dostępne dla ponad połowy badanych. Można też założyć, że większość badanych cechują postawy promodernizacyjne, gdyż według autorów badań „Diagnoza Społeczna 2007”, komputer i Internet są syntetycznymi wskaźnikami tej postawy (Bendyk 2007).

O ile wymienione dobra są powszechne, o tyle wskaźnikiem elitarności środowiska jest posiadanie zmywarki do naczyń, kamery wideo i działki rekreacyjnej/domku letniskowego. Te dobra są znacznie ograniczone i dostęp do nich mają

najbogatsze rodziny. Ograniczona pula tych dóbr podkreśla ekonomiczny aspekt nierówności w badanej zbiorowości.

Reasumując, zebrane odpowiedzi wskazują na egalitaryzm badanego środowiska, w którym panuje równość – przynajmniej pod względem finansowym. O tym świadczą przynajmniej wyniki odpowiedzi na pytania dotyczące sytuacji finansowej i wyposażenia gospodarstw domowych.

Do celów analitycznych został przygotowany syntetyczny wskaźnik statusu materialnego, w którego skład weszły wymienione dobra trwałego użytku. Osoba, która posiadała cztery dobra, została zaliczona do kategorii niskiego statusu (10%). Jednostki, których gospodarstwa domowe mają do ośmiu rzeczy, trafiły do kategorii średniego statusu materialnego (75%). Do kategorii wysokiego statusu ekonomicznego zaliczono maturzystów posiadających ponad osiem dóbr trwałego użytku (15%).

Przygotowany indeks statusu ekonomicznego potwierdza, iż badana młodzież ma nienajgorszy status ekonomiczny. Po raz kolejny widzimy, że większość maturzystów lokuje się w „stanie średnich”.

W analizie korelacyjnej widać siłę powiązań między przygotowaną miarą a innymi zmiennymi demospołecznymi. Standard materialny jest związany z miejscem zamieszkania ($r = 0,207$). Im większa jest miejscowość, w jakiej mieszkają badani, tym lepsze wyposażenie w dobra trwałego użytku. Mieszkańcy miast są tutaj zdecydowanie lepiej sytuowani niż mieszkańcy wsi. Na status materialny ma również wpływ typ szkoły ($r = 0,234$). Uczniowie bogatsi uczęszczają do liceum ogólnokształcącego. Ci biedniejsi częściej trafiają do techników. Najmocniej ze statusem materialnym jest związany status społeczny ($r = 0,376$). Im jest on wyższy, tym lepsze wyposażenie w dobra trwałego użytku.

Z prowadzonych analiz wynika, że najwyższy standard materialny, a zatem lepsze warunki rozwoju zdolności i kompetencji mają licealiści mieszkający w mieście, pochodzący z rodzin o wyższym statusie społeczno-zawodowym. Zdecydowanie gorsze warunki materialne mają uczniowie technikum mieszkający na obszarach wiejskich z rodzin o niskim statusie społecznym. Ci maturzyści mają zdecydowanie niższe szanse życiowe. Widać na przykładzie tej kategorii, że trudno w obecnych realiach mówić o warunkach równych szans. Tutaj mamy do czynienia z nierównościami ekonomicznymi, które generują nierówności w dostępie do edukacji na wysokim poziomie i pracy dobrze płatnej z wysokim prestiżem.

8. Konstrukcja wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego

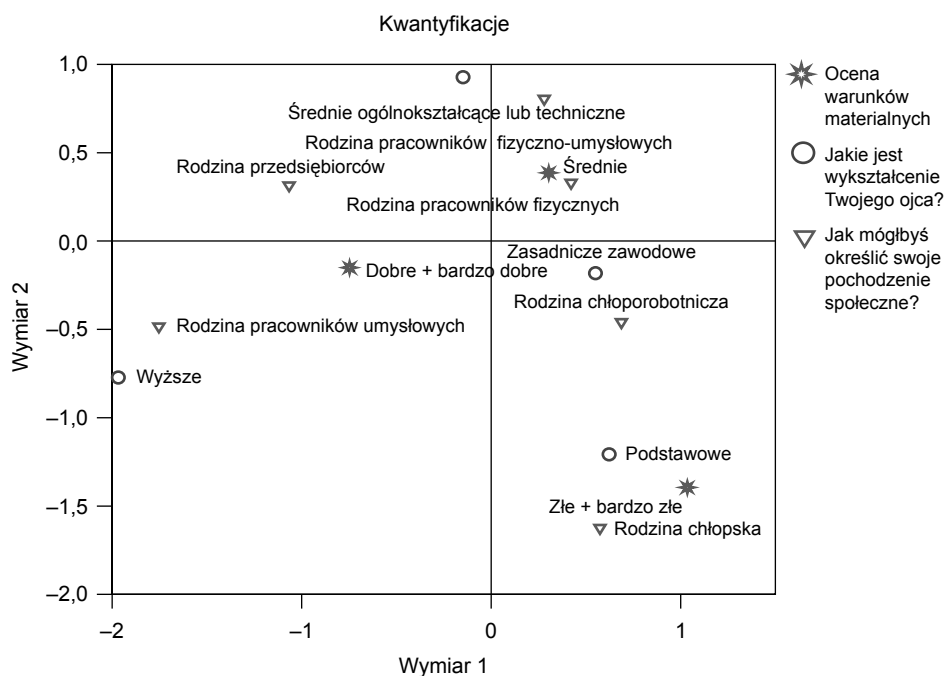
W celu dokładnej prezentacji wyników badań, przy jednoczesnej dbałości o czytelność i klarowność analiz, został skonstruowany syntetyczny indeks statusu spo-

łecznego. Indeks statusu społeczno-ekonomicznego rodziny pochodzenia został skonstruowany z takich zmiennych, jak: wykształcenie ojca, pochodzenie społeczne i sytuacja materialna.

- Do kategorii niskiego statusu zostali zaliczeni maturzyści, których ojcowie mieli podstawowe i zawodowe wykształcenie, swoje pochodzenie określili jako chłopskie, chłoporobotnicze i robotnicze oraz określili swoje warunki materialne jako bardzo złe i złe.
- Średni status rodziny pochodzenia był wyznaczany przez wykształcenie średnie ojca, pracę ojca w usługach i umysłową pracę w obsłudze przemysłu oraz średnie warunki materialne.
- Wysoki status społeczno-ekonomiczny rodziny pochodzenia został skonstruowany z wyższego wykształcenia ojca, przynależności do rodziny przedsiębiorców i inteligencji, dobrej i bardzo dobrej sytuacji materialnej rodziny.

Na wykresie 1 dokładnie widać zbieżność czynników statusu społeczno-ekonomicznego. Pojawia się charakterystyczna odwrócona podkowa. Z lewej strony są widoczne elementy wysokiego statusu (wykształcenie wyższe, rodzina pracowników umysłowych, rodzina przedsiębiorców dobre i bardzo dobre warunki życiowe). W środku są rozmieszczone elementy średniego statusu (wykształcenie średnie, rodzina pracowników fizyczno-umysłowych, średnie warunki materialne). Z prawej strony u dołu są widoczne cechy niskiego statusu (wykształcenie zawodowe i podstawowe, rodzina chłoporobotnicza i chłopska, złe i bardzo złe warunki ekonomiczne). Wyniki analizy Homals ilustrują strukturę powiązań pomiędzy składnikami statusu. Widać, że intuicyjne łączenie poszczególnych zmiennych było prawidłowym zabiegiem. Innymi słowy, dane wskazują na występowanie zbieżności czynników statusu społeczno-ekonomicznego. Jeśli ktoś ma wysoką pozycję w hierarchii wykształcenia, to również jest wysoko ulokowany w hierarchii społeczno-zawodowej, jak też znajduje się na szczycie drabiny dochodowej. Przewaga na jednym z wymiarów hierarchii daje przewagę na drugim wymiarze. Podobne zjawiska w badaniach nad młodzieżą wiejską zaobserwowała Monika Kwiecińska-Zdrenka (2004), stwierdzając, iż negatywne cechy położenia społecznego kumulują się wśród wiejskiej młodzieży, co w konsekwencji tworzy negatywny kontekst dla ich dalszego rozwoju.

Następnie, o czym będzie mowa w dalszej części analiz, występujące nierówności są transmitowane przez rodziców na swoje dzieci. Lepszy start i wyższe aspiracje edukacyjne ma młodzież z rodzin o wyższym statusie.



Wykres 1. Wyniki analizy Homals zmiennych definiujących status społeczno-ekonomiczny

W ostatecznej klasyfikacji w kategorii niskiego statusu społeczno-ekonomicznego rodziny znalazło się 6%. Maturzystów ze średnim statusem w badanej próbie było 68%. Do wyższego statusu zaliczono 26%. Na podstawie zebranego materiału i przeprowadzonej klasyfikacji można stwierdzić, że mamy do czynienia ze społeczeństwem klasy średniej. Do kategorii średniego statusu społeczno-ekonomicznego przynależy $\frac{3}{4}$ rodzin badanych maturzystów. Skonstruowany wskaźnik przynależności klasowej został poddany testom trafności przez porównanie go ze zmiennymi demospołecznymi. Z analiz wynika, że wszystkie zmienne brane pod uwagę mają odpowiedni poziom istotności ($p > 0,01$).

Tabela 11. Korelaty skonstruowanej zmiennej „status społeczny”

Pochodzenie społeczne	0,637
Wykształcenie ojca	0,586
Opis sytuacji materialnej	0,570
Status zawodowy	0,348
Miejsce zamieszkania	0,255
Typ szkoły	0,176

Status społeczno-ekonomiczny jest mocno skorelowany z pochodzeniem społecznym ($r = 0,637$), wykształceniem ojca ($r = 0,586$), sytuacją materialną ($r = 0,570$), statusem zawodowym ($r = 0,348$), miejscem zamieszkania ($r = 0,255$), typem szkoły ($r = 0,176$).

Z prowadzonych analiz wynika, że dzieci dyrektorów, wyższej kadry kierowniczej, inteligencji i przedsiębiorców, zamieszkałe w mieście częściej uczęszczają do liceum ogólnokształcącego. Z kolei dzieci klasy niższej, zamieszkałe na obszarach wiejskich edukują się w technikum. Miejsce rodziców w strukturze społecznej ma istotne znaczenie dla biografii młodzieży. Jak twierdzi Henryk Domański (2007: 132): „role zawodowe są rodzajem stacji przekąźnikowych, do których prowadzi określone drogi edukacyjne i inne formy podejmowane z myślą o karierze i pracy”. W tym wypadku „stacją przekąźnikową” dla młodej generacji są pozycje społeczno-ekonomiczne rodziców. To od ich miejsca w strukturze społecznej zależą szanse i możliwości dzieci.

9. Cyfrowe wykluczanie

Konwersja socjalizmu w kapitalizm po 1989 roku została uznana za fundamentalną zmianę. Przejście do wolnego rynku i demokracji miało być równoznaczne z powstaniem społeczeństwa otwartego, w którym dominuje zasada równych szans. Zasada ta głosi, że każdy człowiek powinien mieć równe możliwości osiągnięcia pozycji i dóbr, nierówności są zaś dopuszczalne tylko w tym stopniu, w jakim są rezultatem niejednakowego wysiłku, zdolności i własnych zasług. Innymi słowy, powstała merytokracja (Domański 2007).

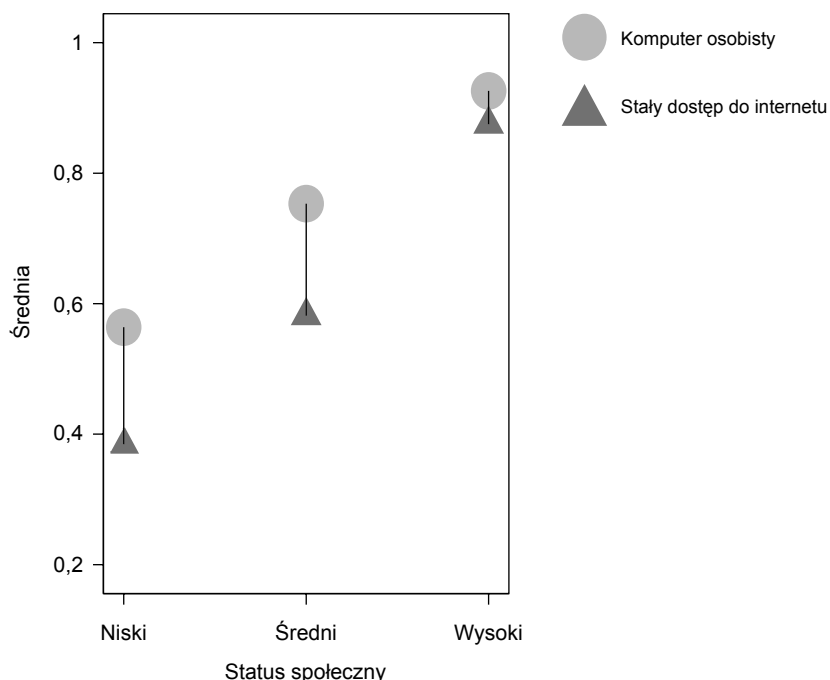
Równe szanse, jak podkreśla Henryk Domański (2000), zawierają się w pytaniu, czy syn chłopa ma taką samą możliwość zostania prezesem korporacji jak syn dyplomaty czy posła. Chcąc odpowiedzieć na to pytanie, należy sięgnąć do badań empirycznych, które pokazują, jaki jest stopień równości szans.

Krytycy modelu merytokratycznego twierdzą, że merytokracja jest niesprawiedliwym systemem, który nie gwarantuje klasom niższym zaspokojenia potrzeb na satysfakcjonującym poziomie. W kontekście omawianego problemu zjawisko to oznacza nierówność startu. W tym wypadku zauważa się „ucieczkę do przodu” młodzieży z wyższym statusem. Już na samym starcie w wyścigu o dobre pozycje jedni mają większe szanse od swoich rówieśników na zwycięstwo. Po prostu mają kapitał kulturowy, który ułatwia jednostkom pokonywanie kolejnych barier edukacyjnych (Bourdieu, Passeron 1990).

W niniejszym rozdziale zostanie przeprowadzona analiza kapitału kulturowego i jego wpływu na szanse edukacyjne. Zaczniemy od badania związku statusu socjoekonomicznego z dostępem do narzędzi wspierających edukację. Obecnie

komputery stają się coraz ważniejszym narzędziem nauki, pracy, rozrywki, a internet jest coraz istotniejszym źródłem informacji i wiedzy, środkiem komunikacji, wymiany handlowej, rozrywki i życia towarzyskiego (Batorski 2007). Nie wszyscy mają jednak dostęp do nowych technologii i nie wszyscy mogą czerpać z nich korzyści. Podstawowym zagrożeniem związanym z powstawaniem społeczeństwa informacyjnego jest problem wykluczenia z niego całych regionów geograficznych i grup społecznych. Zjawisko tak zwanego cyfrowego wykluczenia (*digital divide*) odnosi się do systematycznych różnic w dostępie i korzystaniu z komputerów i internetu pomiędzy osobami o różnym statusie społeczno-ekonomicznym (Batorski 2007).

Prowadzone analizy pokazują różnice w dostępie do technologii. Korzystanie z komputera i internetu jest warunkowane statusem społeczno-ekonomicznym, miejscem zamieszkania i typem szkoły. Do opisu wykluczania cyfrowego zostaną wykorzystane analizy dwuzmiennowe i wizualizacje danych.



Wykres 2. Posiadanie komputera i dostęp do internetu a status społeczny

W badanej zbiorowości tylko 55% maturzystów z niskim statusem posiada komputer. Wśród uczniów ze średnim statusem 76% ma komputer. W katego-

rii uczniów o wysokim statusie pochodzenia dostęp do komputera ma 92%. Siła zależności między statusem a posiadaniem komputera wyniosła ($r = 0,227$). Analogicznie wygląda problem stałego dostępu do internetu. Również korzystanie z niego zależy od statusu rodziny pochodzenia ($r = 0,283$). Wyższa wartość korelacji pokazuje, że w zakresie dostępu do internetu nierówności są większe.

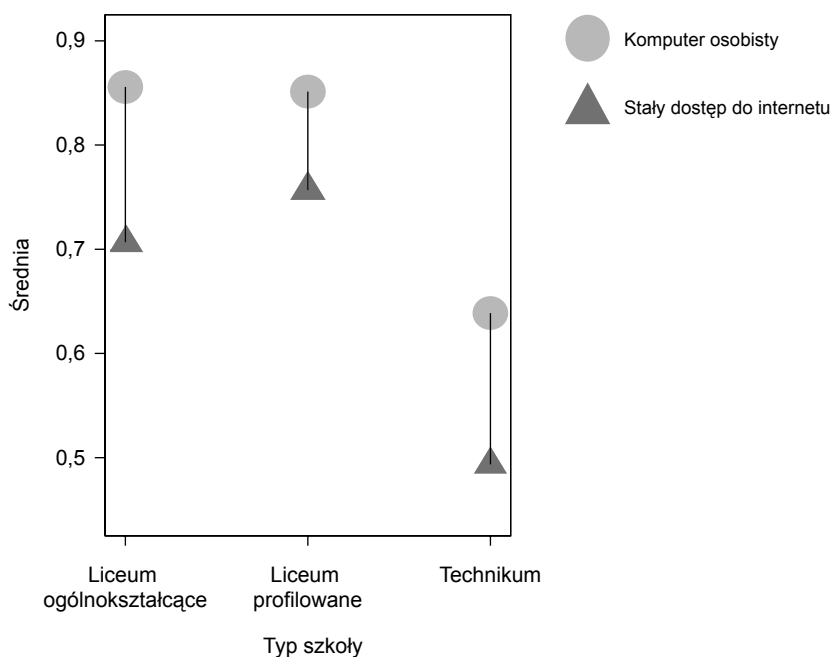
Wśród młodzieży z niskim statusem 39% ma dostęp do internetu. Wśród kategorii ze średnim statusem ponad połowa badanych (58%) ma możliwość korzystania z internetu w domu. Najlepiej pod tym względem wygląda sytuacja maturzystów z klasy wyższej, wśród nich 87% posiada dostęp do internetu.

Dobrze te nierówności czy też cyfrowe wykluczanie ilustruje wykres 2. Widać, że najlepsze wyniki, jeśli chodzi o dostęp do technologii, mają dzieci z rodzin o wyższym statusie. Wśród tej młodzieży są niewielkie różnice w dostępie do nowych technologii. Wśród maturzystów z niższych szczebli drabiny społecznej ta rozbieżność między posiadaniem komputera a stałym dostępem do internetu jest większa. Można zatem skonstatować, że dostęp do technologii cyfrowych jest warunkowany statusem społeczno-ekonomicznym rodziny pochodzenia.

Kolejnym czynnikiem determinującym cyfrowe wykluczanie jest szkoła. Jak pokazują wyniki badań, uczniowie liceum i liceum profilowanego częściej posiadają komputer (85%) niż uczniowie technikum (64%). Siła tej zależności wyniosła $r = 0,234$. Również typ szkoły jest związany z dostępem do internetu ($r = 0,210$). Najczęściej taki dostęp mają uczniowie liceum profilowanego (76%). Również wysoki odsetek uczniów liceum ma stałe łącze internetowe (71%). Wśród uczniów technikum tylko 50% posiada dostęp do internetu. Na podstawie badań można stwierdzić, że problem cyfrowego wykluczania dotyczy przede wszystkim uczniów techników. Oni to są w stanie deprivacji cyfrowej. W swojej edukacji nie mogą skorzystać ani z komputera, ani z internetu. Ten przykład dobrze ilustruje brak równych szans. Ponieważ, jak widać na wykresie 3, zdecydowanie lepsze warunki startu w nowoczesność mają uczniowie liceum.

Ostatnim elementem, który został uwzględniony w analizach nierówności cyfrowych, jest miejsce zamieszkania. Środowisko, jak pokazują dane, również ma wpływ na posiadanie komputera ($r = 0,148$) i dostępu do internetu ($r = 0,278$). Wartości korelacji wskazują, że te nierówności wśród badanych maturzystów są zdecydowanie wyższe w odniesieniu do internetu. Z analizy wynika, że 85% maturzystów z miasta posiada komputer. Wśród uczniów wiejskich 73% posiada komputer. Przewagę w dostępie do komputera ma zatem młodzież miejska. Te różnice są jeszcze większe, kiedy weźmiemy pod uwagę dostęp do internetu. W mieście 79% badanej młodzieży ma dostęp do internetu, a na wsi tylko 51%. Z nowych technologii częściej jest wykluczona młodzież wiejska, która w dostępie do internetu znacznie odstaje od swoich miejskich rówieśników.

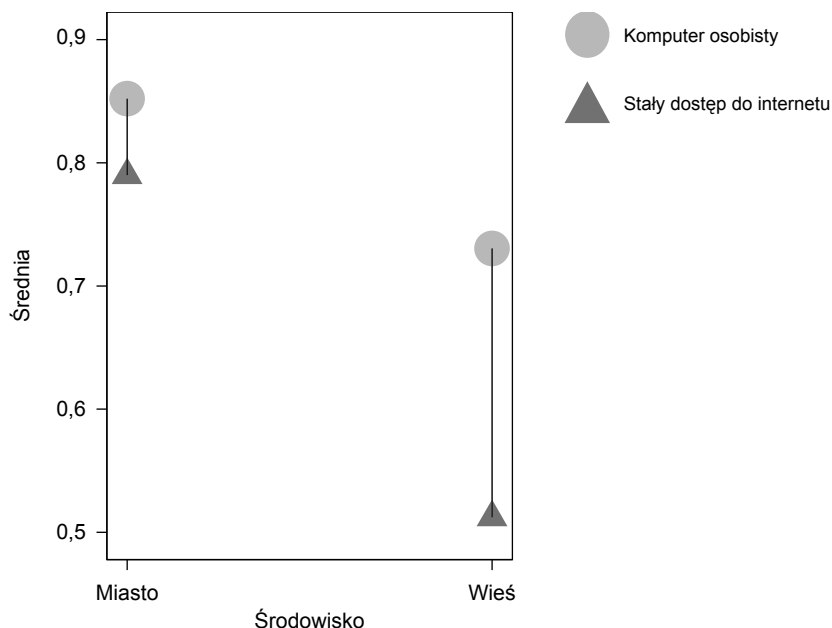
Te różnice od razu rzucają się w oczy, szczególnie wtedy kiedy studenci ze wsi mają problemy z napisaniem pracy semestralnej i wysłaniem jej e-mailem. Dla niektórych jest to poważna bariera, która w znaczny sposób utrudnia funkcjonowanie we współczesnym świecie. Same braki w zakresie dostępu do internetu



Wykres 3. Posiadanie komputera i dostęp do internetu a typ szkoły

są spowodowane słabszym rozwojem sieci telefonicznej na obszarach wiejskich. Również nowoczesne technologie, jakie się obecnie stosuje (internet bezprzewodowy), nie są rozpowszechnione ze względu na wysokie koszty. W związku z tym, że mieszkańcy wsi są biedniejsi od mieszkańców miast, wykluczanie cyfrowe na obszarach wiejskich jest zdecydowanie wyższe.

Analizując nierówności społeczne, skoncentrowaliśmy się na zjawisku równych szans i cyfrowego wykluczania. Zebrane obserwacje potwierdzają stawiane tezy, że społeczeństwo otwartej rekrutacji, w którym mamy do czynienia z równymi szansami, jest raczej iluzją niż faktem. Nierówne warunki startu w wyścigu do dobrego wykształcenia i wysokich pozycji społeczno-zawodowych mają swoje źródła w różnicach statusowych. Jak bowiem pokazują badania, o cyfrowym wykluczaniu decyduje przede wszystkim status społeczno-ekonomiczny rodziny pochodzenia, typ szkoły i miejsce zamieszkania. To wykluczanie może polegać na pozbawieniu młodzieży możliwości nauki, pracy, rozrywki. Brak internetu ogranicza korzystanie z wielu źródeł informacji i wiedzy, środków komunikacji, wymiany handlowej, rozrywki i życia towarzyskiego. Liczne przykłady wskazują również, że korzystanie z internetu może mieć wiele pozytywnych skutków (Bartorski 2007). Niestety, nie wszyscy maturzyści pogranicza mogą korzystać z do-



Wykres 4. Posiadanie komputera i dostęp do internetu a środowisko

brodziejstw nowych technologii. Uprzywilejowani pod tym względem są licealiści z wysokim statusem, mieszkający w mieście. Uczniowie technikum z niskim statusem, pochodzący z obszarów wiejskich są „cyfrowymi pariasami”.

10. Kompetencje cywilizacyjne

Zasada równych szans zakłada, że wszyscy mogą dzięki własnym zdolnościom, ciężkiej pracy i wysiłkom osiągnąć sukces. Szczególnie w kapitalizmie ta idea znajduje podatny grunt. Niewątpliwie do tego zbioru czynników warunkujących powodzenie życiowe należy zaliczyć kompetencje cywilizacyjne. To one w dużej mierze wyznaczają szanse życiowe i mają wpływ na postawy i strategie życiowe maturzystów. Aby ta młodzież mogła dobrze funkcjonować w społeczeństwie wiedzy i na rynku pracy, musi dysponować kapitałem cywilizacyjnym. Chodzi tu zarówno o umiejętność korzystania z najnowszych technologii, jak i znajomość języków obcych.

Tabela 12. Kompetencje maturzystów

	W ogóle	Słabo	Średnio	Dobrze	Bardzo dobrze
	%	%	%	%	%
Znajomość komputerowych edytorów tekstowych	1,0%	6,7%	17,3%	36,4%	38,7%
Obsługa arkuszy kalkulacyjnych	1,5%	10,6%	28,5%	35,5%	23,8%
Praca w internecie	0,3%	4,1%	10,2%	31,5%	53,9%
Obsługa baz danych	5,6%	17,5%	30,4%	31,1%	15,4%
Znajomość jednego języka obcego	1,9%	8,9%	33,8%	36,4%	18,9%
Znajomość dwóch języków obcych	7,2%	34,4%	36,1%	14,2%	8,1%

Najczęściej badani przyznawali się do znajomości internetu (85%)³³. Na drugim miejscu znalazła się umiejętność obsługi edytorów tekstu (75%). Znaczna liczba badanych wskazuje na znajomość i umiejętność posługiwania się arkuszami kalkulacyjnymi (59%). Nieco tylko połowa badanych (55%) deklaruje dobrą znajomość języka angielskiego. To on był wymieniany jako pierwszy język obcy. Mniej niż połowa maturzystów potrafi się posługiwać bazami danych (46%). Słabiej wypadła też znajomość drugiego języka obcego (głównie niemiecki) (22%)³⁴.

Z danych wynika, iż młodzież pogranicza najlepiej opanowała znajomość internetu i obsługi komputerowych edytorów. Nieco gorzej wypada ona pod względem kompetencji językowych. Wśród badanych są widoczne braki umiejętności obsługi bardziej złożonych programów komputerowych.

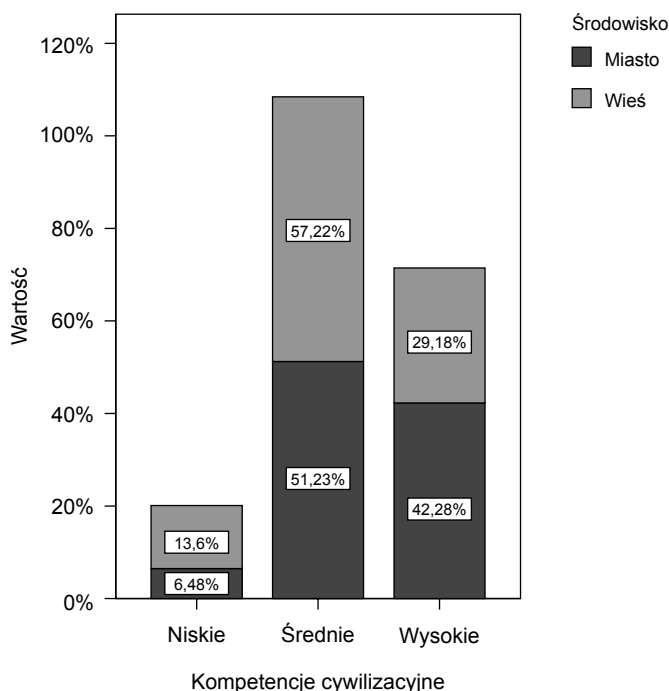
Do celów analitycznych został stworzony syntetyczny wskaźnik kompetencji cywilizacyjnych. W zależności od stopnia znajomości wyróżniono trzy poziomy znajomości: słaby, średni i silny. Wśród badanych 10% uzyskało niskie wyniki. Średni poziom kompetencji cywilizacyjnych występował wśród u 54% maturzystów. Do wysokiego poziomu kompetencji cywilizacyjnych zaliczono 35%.

Jak wynika z danych, badani maturzyści dysponują kapitałem cywilizacyjnym i mogą zeń skorzystać przy realizacji pragnień życiowych. Owszem, w wypadku kompetencji cywilizacyjnych również mamy do czynienia z nierównościami. Innymi słowy, dostęp do kapitału wiedzy i umiejętności wśród badanych maturzystów rozkłada się nierównomiernie. Jest on warunkowany statusem społeczno-ekonomicznym rodziny pochodzenia ($r = 0,260$), miejscem zamieszkania ($r = 0,160$) i typem szkoły ($r = 0,155$)³⁵.

³³ Podane są odpowiedzi „dobrze” i „bardzo dobrze”.

³⁴ Podobne wyniki uzyskano w badaniach w 2006 roku, prowadzonych wśród maturzystów byłego województwa rzeszowskiego. Znajomość internetu deklarowało 84%, znajomość edytorów tekstu 77%, znajomość języka obcego 62%, znajomość arkuszy kalkulacyjnych 58%, znajomość baz danych deklarowało 40%. Drugi język obcy znało 13%.

³⁵ Podawane zależności są istotne statystycznie $\alpha < 0,05$.



Wykres 5. Kompetencje cywilizacyjne a środowisko

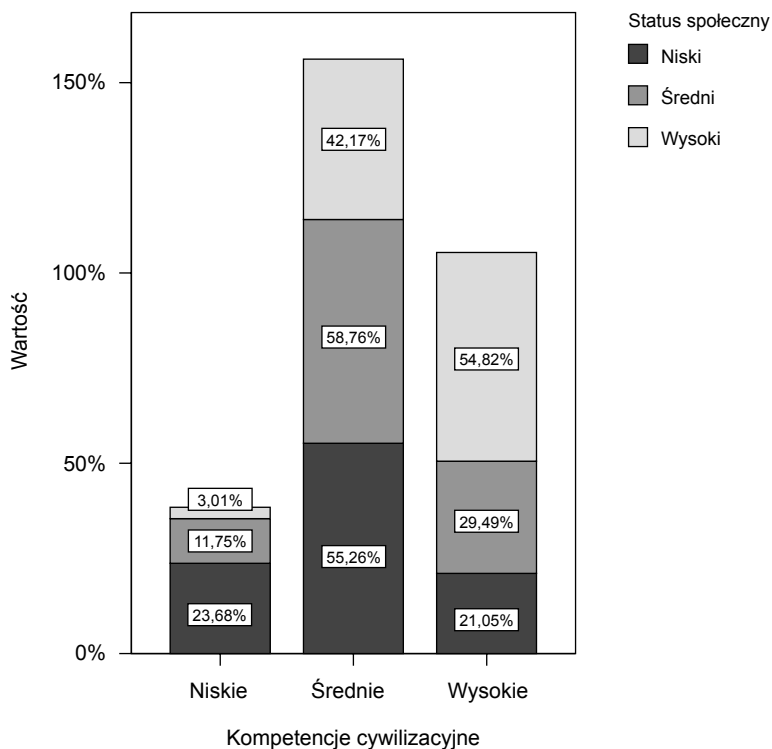
Młodzież wiejska ma niższe kompetencje cywilizacyjne niż młodzież miejska. Najniższy poziom kompetencji zdobyło 14% młodzieży wiejskiej i 6% młodzieży miejskiej. Średni poziom kompetencji zaobserwowano wśród 57% młodzieży wiejskiej i 51% miejskiej. W kategorii najwyższych kompetencji znalazło się 42% młodzieży miejskiej i tylko 30% młodzieży wiejskiej. Środowisko społeczne może zatem w istotny sposób kształtować szanse życiowe przez poziom kompetencji cywilizacyjnych.

Status społeczny rodziny pochodzenia również określa poziom kompetencji cywilizacyjnych i szans życiowych. Niskie kompetencje cywilizacyjne mają przede wszystkim maturzyści z rodzin o statusie niskim (24%) i średnim (12%). Prawie nie ma takich maturzystów z wysokim statusem (3%). Wśród osób ze średnim poziomem kompetencji cywilizacyjnych najwięcej jest maturzystów ze średnim statusem (59%) oraz niskim (55%). Najmniej w środkowej kategorii kompetencji jest maturzystów z wysokim statusem społeczno-ekonomicznym (42%).

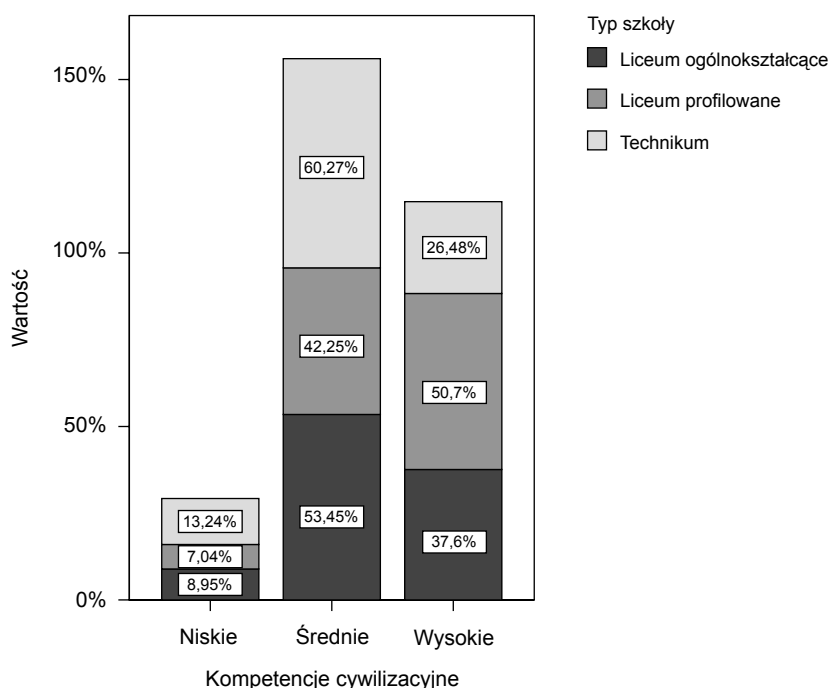
Wysokie kompetencje cywilizacyjne są domeną uczniów z wysokim statusem (55%). Rzadziej w tej kategorii trafiają się maturzyści o średnim (29%) i niskim statusie (21%).

Z danych wynika, że uczniowie z wyższym statusem mają wyższe kompetencje cywilizacyjne i większe szanse życiowe. Status pochodzenia ma tutaj wyjątkowo dużą siłę w determinowaniu edukacyjnych i zawodowych trajektorii badanych maturzystów.

Na poziom kompetencji ma też wpływ typ szkoły, do jakiej uczęszczają badani. W kategorii najniższych kompetencji najwięcej jest uczniów technikum (13%). Mniej jest maturzystów uczących się w liceum (9%) i liceum profilowanym (7%). Średnie kompetencje cywilizacyjne są domeną uczniów technikum (60%), liceum ogólnokształcącego (53%). Rzadziej w tej kategorii występują uczniowie liceum profilowanego (42%). Najwyższy poziom kompetencji cywilizacyjnych osiągnęli uczniowie liceum profilowanego (51%). Nieco zaskakuje, że tylko 38% uczniów liceum ogólnokształcącego osiągnęło ten poziom. Najniższy udział wśród tej kategorii mają uczniowie technikum (26%).



Wykres 6. Kompetencje cywilizacyjne a status społeczny



Wykres 7. Kompetencje cywilizacyjne a typ szkoły

Z analiz wynika, iż miejsce zamieszkania, typ szkoły oraz status społeczny rodziny pochodzenia mają wpływ na poziom kompetencji cywilizacyjnych. Najwyższy poziom kompetencji mają uczniowie liceum, z wyższym statusem, mieszkający w mieście. Niższe kompetencje mają uczniowie z obszarów wiejskich, uczęszczający do technikum, o niższym statusie rodziny pochodzenia. Status społeczny wydaje się kluczowy w określaniu szans edukacyjnych młodzieży pogranicza.

Do omawianych nierówności dochodzą jeszcze te związane z kapitałem cywilizacyjnym. To on, jak pokazują badania, jest raczej udziałem młodzieży o wyższym statusie. Dysponując tym instrumentem, młodzież z wyższych szczebli społecznej drabiny ma ułatwiony start w dorosłe życie. Łatwiej bowiem jej będzie się edukować i wchodzić w zawodowe życie.

Z analiz wynika, iż gorsze warunki rozwojowe mają uczniowie z niższych szczebli drabiny społecznej. Ta młodzież, narażona na deprywację materialną, musi się liczyć z ograniczeniami, jakie mogą ją spotkać w trakcie realizacji planów edukacyjnych i zawodowych.

Uzupełnieniem analiz potencjału badanych maturzystów będzie przedstawienie odpowiedzi na pytanie o stopnie osiągane w szkole. Do czołówki klasowej zaliczyło się 17%. Prawie $\frac{1}{3}$ stwierdziła, że osiąga wyniki wyraźnie powyżej prze-

ciętej (27%). Połowa badanych uznała, iż ich osiągnięcia są średnie. Tylko 3% uznało swoje osiągnięcia szkolne za mniej niż przeciętne. Słabych uczniów w badanej zbiorowości było 2%.

Dane pokazują, iż maturzyści swoje osiągnięcia oceniają jako średnie lub więcej niż dobre. Niewielu w badanej próbie oceniło swoje osiągnięcia jako złe. Można zatem stwierdzić, że analiza osiągnięć szkolnych potwierdza występowanie wśród tej młodzieży kapitału ludzkiego.

Na osiągnięcia szkolne ma wpływ status społeczny rodziny pochodzenia ($r = 0,158$). Im on wyższy, tym lepsze osiągnięcia maturzystów. Zauważono również związek między osiągnięciami a statusem ekonomicznym ($r = 0,114$). Osoby bogatsze, o większych zasobach mają lepsze wyniki w szkole niż osoby biedniejsze. Z ocenami szkolnymi korespondują kompetencje cywilizacyjne ($r = 0,258$). Im są one wyższe, tym są wyższe oceny, co jest logiczne. Również poziom stopni szkolnych jest warunkowany miejscem zamieszkania ($r = 0,125$). Uczniowie z obszarów wiejskich mają gorsze oceny niż uczniowie z miasta. Jak się można było spodziewać, na osiągnięcia szkolne wpływa typ szkoły ($r = 0,204$). Najlepiej oceniają swoje osiągnięcia uczniowie liceum, a najgorzej uczniowie technikum. Częściej też dziewczęta niż chłopcy zdobywają wyższe oceny ($r = 0,105$). Być może są bardziej ambitne i solidniej się przykładają do nauki.

Reasumując, na uzyskiwane oceny ma wpływ status społeczny rodziny pochodzenia, miejsce zamieszkania, szkoła, płeć. Lepszymi uczniami są dzieci rodziców z wyższym statusem społeczno-ekonomicznym, mieszkające w mieście, uczęszczające do liceum. W badaniach osiągnięć szkolnych gimnazjalistów również stwierdzono, że o liczbie punktów na egzaminach decydował status społeczno-ekonomiczny rodziny pochodzenia (Domalewski, Mikiewicz 2004). Częściej są to młode kobiety, o wyższych kompetencjach cywilizacyjnych. Gorsze stopnie zdobywają maturzyści z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, zamieszkujący na obszarach wiejskich. Częściej są to uczący się w technikum chłopcy o niskich kompetencjach cywilizacyjnych. Można więc zauważyć, że te nierówności mają tendencje do kumulowania – wyższy status, większy kapitał intelektualny. Niższy status daje niższe szanse edukacyjne. Zatem widać na podstawie tych analiz edukacyjne wykluczanie, które zdaniem Piotra Kozarzewskiego (2008) jest obecnie najdotkliwsze z całej gamy czynników.

Maturzyści pozytywnie uprzywilejowani znacznie łatwiej dostaną się na studia wyższe, a negatywnie uprzywilejowani, jeśli będą chcieli kontynuować naukę na poziomie szkoły wyższej, wybiorą gorsze uczelnie (najczęściej prywatne), do których łatwiej się jest dostać. O tych prawidłowościach pisze Maria Jarosz: „niski status społeczny rodziny, niski poziom wykształcenia, niski poziom materialny i kulturowy silnie ograniczają możliwości edukacji i tym samym powodują powielanie przez nie [młodzież] niskich pozycji społecznych ich przodków” (2004: 165–166). Jeśli już uda się maturzystom z niskim statusem skończyć studia, „to i tak szansa na preferowany rodzaj pracy zawodowej jest iluzoryczna. No chyba, że chodzi tu o dzieci bogatych rodzin z kręgu biznesu lub elity władzy – przed

nimi praktycznie otwarte są wrota świata” (Jarosz 2004: 101). Można by rzec, że ci maturzyści zawsze będą mieć gorsze szanse startu życiowego. Już na początku swojej drogi życiowej stoją na gorszych pozycjach. Reguła równych szans opiera się na merytokracji, która zakłada, że najlepsi będą najlepiej wynagradzani i będą zajmować najwyższe pozycje. W wypadku tej młodzieży można stwierdzić, że mamy do czynienia z rażącymi dysproporcjami, ponieważ najwyższe pozycje w społeczeństwie nie tyle zależą od własnych zasług, ile od zasobności rodziny pochodzenia. Najwyższe pozycje społeczne są bardziej dostępne dla młodzieży „wysokiej jakości”, która dzięki rodzinnym zasobom może mieć pretensje do wysokich stanowisk i karier.

ASPIRACJE EDUKACYJNE

1. Wprowadzenie

Badanie aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodzieży następuje w dwóch sytuacjach. Pierwsza z nich to chęć poznania planów młodzieży w tej dziedzinie, po to aby móc opisać kształtujące je mechanizmy, głównie psychologiczne i pedagogiczne, po to aby w trakcie właściwego procesu orientacji (czy preorientacji) zawodowej móc je odpowiednio formować. Chodzi wtedy o pomoc młodzieży w dostosowaniu jej zamierzeń do jej możliwości intelektualnych, uzdolnień i zainteresowań oraz oferty sieci szkolnej. Druga sytuacja odnosi się do badania funkcji założonych i realizowanych systemów edukacyjnych. Aspiracje są tutaj rozpatrywane jako swojego rodzaju wypadkowa indywidualnych zamierzeń uwarunkowanych przez społeczne otoczenie i cech systemu szkolnego, które ułatwiają bądź utrudniają ich realizację.

Gdyby się głębiej zastanowić nad przyczyną krytyki funkcjonowania systemów oświatowych, to okaże się, iż są nią niezaspokajanie przez nie „potrzeb oświatowych”. Wydaje się, że wszelkie rozważania o funkcjonowaniu instytucji społecznych, a więc także każdego rodzaju szkół, muszą prowadzić do zastanowienia się nad tym, co faktycznie robi dana instytucja, czy jest to zgodne z celami, do których realizacji została powołana. Analizy funkcji założonych i realizowanych szkoły to przedmiot zainteresowań wielu socjologów oświaty i wychowania oraz pedagogów starających się wykryć rozbieżności między deklarowanymi celami a rzeczywistością osiąganymi.

Problem potrzeb pojawia się także wtedy, gdy przyjmuje się inny punkt widzenia społeczeństwa i jego elementów składowych. Oświatę, jak już o tym pisaliśmy wyżej, można traktować jako jeden z podsystemów generalnego systemu społecznego. Wtedy także mówi się o „potrzebach systemu”, które taki podsystem musi zaspokoić, aby system mógł istnieć i działać jako całość. Właściwe wypełnianie funkcji (zaspokajanie potrzeb systemu) przez wszystkie podsystemy jest warunkiem koniecznym trwania systemu, warunkiem utrzymania *equilibrium* czy ho-

meostazy (Buckley 1967). Mówienie o potrzebach systemu jest szczególnie częste wtedy, gdy przyjmuje się tezę o analogii między organizmem i społeczeństwem.

Uważna analiza może jednak doprowadzić do wniosku, że mówiąc o „potrzebach społecznych”, „oczekiwaniach”, „potrzebach systemu”, niekoniecznie myśli się o tych samych zjawiskach, a ponadto dokonuje się nieuprawnionego przeniesienia terminu „potrzeba” na te obiekty, dla których nie jest on właściwy. Bliższego wyjaśnienia wymaga samo pojęcie „potrzeba”, a ponadto doprecyzowanie w tym kontekście znaczenia terminu „społeczny”.

2. Potrzeby, wymogi, aspiracje

Sposób rozumienia pojęcia „potrzeba” nie jest jednolity. Przegląd różnych stanowisk (psychologicznych, socjologicznych, ekonomicznych dają Kocowski (1982) i Szczepański (1981). Ogólnie można stwierdzić, że często utożsamia się potrzebę z brakiem, niedostatkiem jakiegoś składnika niezbędnego do prawidłowego funkcjonowania organizmu (potrzeba pożywienia byłaby równoznaczna z jego brakiem). Czasem wręcz definiuje się potrzeby jako postrzegane braki, niedomogi. Tak określa na przykład „potrzeby oświatowe” Wiśniewski (1984), gdy relatywizuje je do odczuwanych przez badanych braków sieci szkolnej. Ma rację Kocowski, gdy twierdzi, że mamy w takim wypadku do czynienia ze sprzecznością, to znaczy potrzebuje się owego braku. „Brak nie może być potrzebą. Można najwyżej powiedzieć, że stwarza konieczność realizacji potrzeby, lub że ją aktualizuje. Jeżeli sytuację braku utożsamimy z potrzebami, to biorąc dosłownie definicję, realizacja potrzeby polegałaby na wytwarzaniu braków” (Kocowski 1982: 49). Nie miejsce tutaj na szczegółowe rozważania nad istotą potrzeby. Stwierdzamy tylko, że wbrew swojej oczywistości (pozornej, jak się okazuje) i powszechności stosowania jest to termin mylący.

Cytowany już Kocowski proponuje mówić o potrzebach w stosunku do jednostki, rozumianych jako pewien warunek określonego celu człowieka, utożsamianych dalej z „przedmiotami potrzeb” (Kocowski 1982: 69).

Nieco inną propozycję przedstawia Szczepański (1981), odnosząc kategorię potrzeby do czynnika motorycznego postępowania człowieka we wszystkich zakresach istnienia i wszystkich fazach rozwojowych (Szczepański 1981: 130). Twierdzi on, że potrzeby

powstają wtedy, gdy w funkcjonowaniu systemu biopsychicznego ujawnia się jakiś brak, wywołany zużyciem np. zasobów systemu albo też utrudniający lub uniemożliwiający funkcjonowanie jednostki w systemach społecznych, gospodarczych lub kulturowych. Ten brak stwarza pewien stan napięcia, czy to w organizmie, czy to w sytuacji środowiskowej, który zostaje przez świadomość mniej lub bardziej zdefiniowany, lub nieświadomie okreś-

lony w sposób wystarczający do pobudzenia mechanizmów motorycznych, które rozpoczynają zabiegi o rozładowanie powstałego napięcia (Szczepański 1981: 145–146).

Z dalszych rozważań wynika, że nośnikami tak rozumianych potrzeb są konkretni ludzie. Przychylając się do tego stanowiska, proponujemy pojęcie „potrzeba” odnosić tylko do jednostek, a nie do całości społecznych.

Ponieważ w literaturze, szczególnie socjologicznej, operuje się jednocześnie takimi pojęciami, jak „wymogi”, „oczekiwania”, czy bliskoznacznymi, jak „zapotrzebowanie”, „popyt” czy „interes” dla opisu zbliżonych zjawisk, powyższe ograniczenie wydaje się uprawnione.

W odniesieniu do całości społecznych proponujemy używać pojęć „wymogi” (na przykład wymogi systemu), „zapotrzebowanie” (na przykład na określone dobro). W tym miejscu stykamy się jednak z kolejnym źródłem niejednoznaczności. Społeczne potrzeby w znaczeniu potocznym denotują potrzeby jakiejś całości społecznej, tworów społecznych (grupy, kategorii społecznej, zbiorowości, społeczności), gdzie podmiot potrzeby nie jest redukowalny do tworzących je jednostek.

Co zatem może oznaczać w tym kontekście przymiotnik „społeczny”? Nasuwają się cztery możliwe interpretacje:

- 1) mamy do czynienia z zabiegiem agregacji i „potrzeby społeczne” są wypadkową, średnią lub modalną potrzeb jednostkowych w danej zbiorowości;
- 2) „potrzeby grupowe” mogą oznaczać przekonanie o tym, jakie warunki są konieczne do realizacji celów grupowych, co jest dla grupy niezbędne;
- 3) „potrzeby społeczne” mogą oznaczać wymogi systemu w stosunku do podsystemów społecznych lub jego zapotrzebowanie na określony typ dóbr czy działań;
- 4) mogą wreszcie one oznaczać postulaty i hasła formułowane w imieniu społeczeństwa jako całości, narodu, państwa, klasy i tym podobnych. Są one w tym wypadku elementami ideologii.

W dalszych analizach, mówiąc o możliwości realizacji społecznych potrzeb edukacyjnych, będziemy się posługiwali terminem „wymogi” lub „zapotrzebowanie” i rzadko kategorią potrzeb zagregowanych, jako przeciętną dla danej kategorii społecznej. Pojęcie „potrzeba”, generalnie rzecz biorąc, rezerwuję do opisu jednostkowych mechanizmów motorycznych. Należy dodać, że „potrzeby społeczne” mogą oznaczać pewną kategorię potrzeb indywidualnych, odnoszących się do takiego przedmiotu, jak społeczeństwo, lub mających swe źródła w społecznym kontekście jednostki (Szczepański 1981, Kocowski 1982).

Czym są potrzeby edukacyjne? Zgodnie z zaprezentowanym wyżej rozumieniem byłyby to te potrzeby indywidualne, które odnoszą się do skutków funkcjonowania systemu kształcenia: poziomu i charakteru wykształcenia, kwalifikacji, wiedzy, umiejętności, zdolności, cech osobowości. Są to indywidualne właściwości nabywane lub rozwijane w trakcie procesu kształcenia i wychowania w szkole.

Mogą one mieć charakter autoteliczny, gdy wynikają z procesu rozwoju osobowości i przez niego są generowane (na przykład potrzeby poznawcze), lub instru-

mentalny, gdy ich zaspokojenie jest niezbędne dla człowieka po to, aby osiągnąć coś innego. Źródeł potrzeb edukacyjnych byłbym skłonny szukać w społecznym otoczeniu jednostki, w znaczeniu, jakie wykształcenie, wiedza, kwalifikacje, umiejętności, poziom kulturalny uczestnictwo w kulturze symbolicznej, zdolności czy cechy osobowości mają w jej typowym środowisku, czy szerzej – w jej systemie społecznym.

Do opisu funkcji systemu edukacyjnego wobec całości społecznych czy podsystemów rezerwujemy termin „wymogi”. Będzie się on odnosił do skutków działania systemu kształcenia dla gospodarki, polityki, ideologii, kultury w postaci przygotowania ludzi do pełnienia konkretnych funkcji społecznych, kształtowania pożądanych cech osobowości, zapotrzebowania na wiedzę i kwalifikacje. Do sprawnego funkcjonowania współczesnego społeczeństwa przemysłowego istnienie systemu oświaty realizującego takie funkcje jest niezbędne.

Istnieje pewna relacja między potrzebami indywidualnymi i wymogami. Te ostatnie mogą być i często są przyczynami formowania się potrzeb jednostkowych, szczególnie instrumentalnych. Wymogi systemowe tworzą społeczny kontekst potrzeb jednostkowych.

Wydaje się, że aspiracje kształceniowe młodzieży, ujawniane na kolejnych progach selekcji szkolnych, można potraktować jako uzewnętrzniane potrzeby. Jednostka już na poziomie pierwszego progu selekcyjnego jest świadoma tego, że powinna, lub nie, kontynuować naukę w jakiejś szkole wyższego poziomu. Wybierając ją, a później ucząc się w niej, ujawnia swoje aspiracje w tym zakresie, a także swoje potrzeby.

Aspirowanie do poziomu wykształcenia mierzonego dyplomem (świadectwem) może być wyrazem różnorodnych potrzeb: poznawczych, kulturalnych, bytowych, społecznego znaczenia i tym podobnych. Może mieć charakter autoteliczny, gdy zaspokojenie potrzeb poznawczych i rozwój własnej osobowości traktuje się jako podstawowy oczekiwany rezultat oddziaływania szkoły. Nauka szkolna i wychowawcze oddziaływanie szkoły często nie tylko prowadzą do bezpośredniego ich zaspokojenia, ale także generują nowe.

Aspiracje kształceniowe często mają jednak swój instrumentalny wymiar. Dyplom, świadectwo szkolne będące wyrazem osiągniętego poziomu wykształcenia są środkiem do osiągnięcia czegoś innego: pracy, dochodów, pozycji społecznej, prestiżu, władzy. Poziom wykształcenia we współczesnych społeczeństwach przemysłowych jest jedną z ważnych cech położenia społecznego, ważną determinantą społecznych osiągnięć³⁶. Trzeba zatem pamiętać, że aspirowanie do ukończenia

³⁶ Potwierdzają to liczne badania nad ruchliwością społeczną i jej przyczynami. Z tego też powodu – traktowania wykształcenia jako jednej z fundamentalnych cech położenia społecznego – we współczesnych teoriach stratyfikacji społecznej rozwinął się cały wspomniany już wcześniej nurt badań: empiryzm metodologiczny (Karabel, Halsey 1977). Oczywiście oddziaływanie wykształcenia na osiąganie pozycji społecznej jest uwikłane w różnorodne wpływy innych czynników społecznych i psychologicznych. Christopher Jencks (1972) twierdzi nawet, że przecenia się znaczenie oddziaływania szkoły oraz kształcenia w tej dziedzinie.

określonego typu szkoły oznacza ujawnienie zamiarów zmiany lub utrzymania pozycji społecznej i standardu ekonomicznego. Ten strukturalny wymiar aspiracji interesuje nas najbardziej.

Pragniemy jeszcze raz podkreślić społeczne znaczenie poziomu wykształcenia, także w polskim społeczeństwie. Wcześniej mieliśmy rozróżnienie między poziomem wykształcenia i wynagradzenia, który był wynikiem procesów dekompozycji cech położenia klasowego (Wesołowski 1976). Pohoski twierdzi, że

jak wynika z badań nad ruchliwością społeczną w Polsce pozycje osiąmane przez jednostki w systemie uwarstwienia zależą w dużym stopniu od pochodzenia społecznego i wykształcenia (...). Wykształcenie jest (...) czynnikiem warunkującym w stosunkowo najwyższym stopniu osiągnięcia społeczne (status społeczny) i ekonomiczne (zarobki badanych osób) (Pohoski 1979: 156).

Obecnie, jak pokazują badania (Domański 2007, Czapiński 2008), wykształcenie nadal jest skorelowane z zarobkami.

Wykształcenie należy więc uznać za kluczową zmienną w systemie stratyfikacji zarówno ze względu na rolę, jaką odgrywa w przekazaniu statusu ojca, jak i przewidywaniu ograniczeń wynikających z oddziaływania czynników przypisanych na osiągnięcia jednostek³⁷. Oznacza to, że system kształcenia, dzięki któremu osiąga się określony poziom wykształcenia, może umożliwić lub nie realizację indywidualnych aspiracji i potrzeb w tym zakresie.

Jednak poziom wykształcenia ma także inne ważne znaczenie: jako zmienna określająca poziom uczestnictwa w kulturze symbolicznej (por. Kłoskowska 1981, Tysza 1971). Z wielu badań nad stylami życia i stylami uczestnictwa w kulturze wynika, że ludzie o relatywnie wyższym poziomie wykształcenia częściej sięgają po książkę, częściej chodzą do teatrów, sal wystawowych i koncertowych. Jest to następstwem dwóch typów uwarunkowań:

- 1) dziedziczenia „kapitału kulturowego”, przygotowania do obcowania z przedmiotami kultury i korzystania z nich już w procesie wczesnej socjalizacji w ramach rodziny;
- 2) nabywania „kompetencji kulturowej”, przygotowania do pełnego uczestnictwa w kulturze symbolicznej przez szkołę i jej program.

Oddziaływanie szkoły i rodziny w procesie nabywania kompetencji kulturowej wzajemnie się wzmacniają. Uczniowie o znaczniejszym kapitale kulturowym łatwiej i szybciej przyswajają sobie nawyki uczestnictwa w kulturze. Wszystko to skłania do przyjęcia tezy, iż poziom wykształcenia jest korelatem rozwoju osobowości i nawyków kulturowych.

³⁷ Jest to zresztą zasada uniwersalna, szczególnie w społeczeństwach, gdzie o zajmowanej pozycji decydują cechy osiąmane, a nie przypisane. Z tym jednak, że nie da się zupełnie wyeliminować wpływu czynników przypisanych. Interesujące badania nad tym zagadnieniem mieszczą się w ramach nurtu amerykańskiego „metodologicznego empiryzmu” (Coleman 1966, Jencks 1972, Sewell, Hauser 1975), brytyjskiej „arytmetyki politycznej” (Halsey, Heath, Ridge 1980) czy francuskich badań G. Thelota (1980), Girauda, Bastide’a (1974) Boudona (1972).

Te dwa wskazane wyżej powody skłaniają nas do bliższego zajęcia się właśnie tym typem aspiracji do konkretnego poziomu wykształcenia. W tych zaprezentowanych wyżej znaczeniach myśli się o wykształceniu, gdy mówi się, że jest ono dobrem powszechnie pożądanym, wartością, celem, jaki należy osiągnąć.

Dla analizy funkcjonowania systemu oświaty ważne jest to, do jakiego stopnia pozwala on na zaspokajanie na przykład potrzeb poznawczych czy rozwoju osobowości. Jest to pytanie, które stawia się wszystkim współczesnym systemom kształcenia. Jest ono jednak szczególnie istotne w stosunku do tych z nich, które charakteryzują się wysokim stopniem unifikacji programowej, centralizacji zarządzania, totalizmem wychowania, brakiem alternatywnych torów kształcenia, a w konsekwencji brakiem szerszych możliwości wyboru³⁸. Jednostka jest skazana na program kształcenia (treści kształcenia) i wychowania, na taki a nie inny sposób funkcjonowania systemu, najczęściej, jak utrzymują oficjalne ideologie oświatowe, w imię realizacji niezbywalnych praw ludzkich, w imię konieczności społecznej. Jest skazana, tym bardziej że, zgodnie z prawem o obowiązku szkolnym, musi przez określony czas, coraz zresztą dłuższy, chodzić do szkoły lub szkół. Jeżeli system nie zaspokaja jej potrzeb, na przykład poznawczych, musi szukać możliwości ich sprostania poza nim³⁹.

Wskazane cechy dobrze charakteryzują polski system szkolny: wysoce zunifikowany, scentralizowany, biurokratycznie zarządzany i kontrolowany⁴⁰. Nie stwarzał on żadnych alternatyw programowych, zarówno w kształceniu, jak i w wychowaniu, poza tymi, jakie wynikały z istnienia w jego ramach różnych typów szkół ponadpodstawowych i wyższych, torów kształcenia w pełnym (szkół i studiów dziennych) i niepełnym wymiarze (szkół i studiów wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych)⁴¹.

³⁸ Zwracają uwagę na takie właśnie cechy charakterystyczne współczesnych systemów oświatowych w różnych typach społeczeństwa R.H. Turner (1961), E. Hopper (1973, 1977), R. Collins (1977). Co istotniejsze, typy systemów szkolnych są odzwierciedleniem ideologii edukacyjnych [Hopper] i norm potocznych, warunkujących drogi i charakter ruchliwości pionowej (Turner).

³⁹ Na to, że systemy oświatowe nie koncentrują się na zaspokajaniu potrzeb poznawczych, zwracał już uwagę Ivan Illich (1976), proponując, w miejsce szkół w dotychczas istniejącej formie, stworzenie sieci instytucji, które by na realizację takich potrzeb pozwoliły. Interesującym przykładem niedostosowania systemów kształcenia do zaspokajania potrzeb poznawczych jest formowanie się alternatywnych systemów kształcenia, na przykład Łatającego Uniwersytetu, Towarzystwa Kursów Naukowych w drugiej połowie lat siedemdziesiątych.

⁴⁰ Mowa tu oczywiście o systemie edukacyjnym sprzed reformy z 1998 roku. Chociaż można odnieść wrażenie, że naprawdę jedyną różnicą jest rezygnacja z unifikacji programowej – jest wiele zatwierdzonych przez odpowiednie komórki ministerstwa programów nauczania (podstaw programowych) i podręczników. To szkoła i nauczyciel decydują, jak, przy pomocy jakiego podręcznika będzie realizowany program przedmiotu. Jednak nadzór pedagogiczny ma w dalszym ciągu charakter scentralizowany. Zarządzanie szkołami zostało do pewnego stopnia zdecentralizowane, w tym sensie, iż organami prowadzącymi szkoły (podstawowe, gimnazja i licea) są jednostki samorządu terytorialnego (gminne, powiatowe, wojewódzkie). Nie zmienił się, w moim przekonaniu, stopień biurokratycznej kontroli.

⁴¹ Osobnym problemem były i są szkoły wiejskie, wśród których liczne były szkoły niżej zorganizowane, czyli zatrudniające sześciu i mniej nauczycieli. Realizowały one z założenia okrojony program nauczania. Bliższe dane na ten temat przy okazji analizy szans oświatowych młodzieży wiejskiej.

Oczywiście w każdym systemie są szkoły, które lepiej niż inne kształcą i wychowują. Jednak najistotniejsze dla systemów zunifikowanych jest to, że alternatyw programowych trzeba szukać poza nimi⁴².

System kształcenia jako rozdawca dyplomów umiejscawia jednostki w obrębie systemu społecznego i struktury społecznej (por. Craig, Spear 1982, Boudon 1972, Turner 1961, Hopper 1973, 1977)⁴³. Osiąga się to między innymi dzięki rynkowi na kwalifikacje i umiejętności, z którymi w normalnych warunkach dyplom określonej szkoły jest skorelowany. W naszym społeczeństwie taki rynek jednak nie istniał do końca lat osiemdziesiątych. Dyplom i świadectwo szkolne (kursu) lokują jednostkę w systemie zatrudnienia, który określa jej pozycję społeczną i ekonomiczną. Można ją zmodyfikować jedynie, albo prowadząc indywidualną działalność gospodarczą, albo w sferze polityki (por. Domański 1987, Wasilewski 1980). Brak rynku na kwalifikacje, centralizacja, unifikacja programowa, brak alternatyw programowych, struktura sieci szkolnej stwarzały sytuację, w której pozycja jednostki była silniej zdeterminowana przez posiadany dyplom (świadectwo) niż przez rodzaj wiedzy czy cechy osobowości, ponieważ atrybuty pozycji społecznej były bardzo trudne do zdobycia poza systemem kształcenia⁴⁴.

3. Poziom aspiracji edukacyjnych wśród młodzieży pogranicza

Przedmiotem publikacji są nierówności edukacyjne wśród młodzieży pogranicza. Do tej pory analizowano problematykę kapitału cywilizacyjnego i stratyfikację bogactwa, wykształcenia, „cyfrowego wykluczania”. Teraz przejdziemy do

⁴² Od początku roku szkolnego 1989/1990 sytuacja się w dosyć znaczący sposób zmieniła, ponieważ rozpoczęły działalność tak zwane szkoły społeczne, czyli faktycznie szkoły prywatne. Z zapowiedzi ich organizatorów można wnioskować, że będą się one różniły od szkół państwowych i programem, i metodami nauczania i wychowania. Jest to *novum*, które jednak nie zmienia w istotny sposób charakterystyki naszego systemu kształcenia i wychowania typowego dla ostatniego czterdziestolecia. Jednak w ciągu ostatnich już prawie 20 lat najbardziej sprywatyzowany został poziom tercjarny, szkolnictwa wyższego, który obecnie kształci 1/3 populacji studentów. W znacznie mniejszym stopniu ten proces objął szkolnictwo podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne.

⁴³ Właściwsze byłoby użycie w tym miejscu terminu „stratyfikacja społeczna”, ponieważ wymienieni autorzy to mają na myśli, nawet jeżeli posługują się terminem „struktura społeczna”. Wtedy jest ona ujmowana dystrybucyjnie, jako system alokacji jednostek w obrębie hierarchicznie ułożonych kategorii społecznych (klas, warstw), a nie jako układ grup społecznych, pomiędzy którymi zachodzą określone relacje.

⁴⁴ Oczywiście wyjątek stanowią tutaj dwie wspomniane już drogi aktywności indywidualnej: prywatna działalność gospodarcza i aktywność w organizacjach politycznych (PZPR lub z nią związanych). Łączy się to z interesującym pytaniem: do jakiego stopnia byliśmy (i jesteśmy) społeczeństwem statusów osiągniętych, a do jakiego przypisanych. Nie miejsce tutaj na rozstrzygnięcie tego problemu, więc go jedynie sygnalizuję.

cech związanych ze świadomością społeczną. Innymi słowy, analizie zostaną poddane plany i dążenia życiowe. Tutaj, tak jak w poprzednich przypadkach, również występują nierówności społeczne. Jedne grupy mają wielkie ambicje, pretensje i z dużą śmiałością wchodzą w społeczną przestrzeń. Z kolei inne kategorie młodzieży mają niskie aspiracje i brak im odwagi, śmiałości w budowaniu planów życiowych i determinacji do ich realizacji.

W odpowiedzi na pytanie o plany życiowe prawie $\frac{2}{3}$ badanych zamierza dalej się edukować (64%). Pozostali albo zamierzają pracować (9%), albo wyjechać za granicę (11%). Część badanych nie potrafi określić swoich celów życiowych (13%).

Młodzież nie zamierza zakończyć edukacji na poziomie szkoły średniej, większość chce kontynuować kształcenie w szkołach wyższych. Niewielka część badanych zamierza zaraz po skończonej szkole iść do pracy. Relatywnie niski jest też odsetek osób, które zamierzają wyemigrować.

Z prowadzonych analiz wynika, iż poziom aspiracji jest skorelowany z płcią ($r = 0,194$). Dziewczęta mają wyższe aspiracje niż chłopcy, częściej myślą o kontynuacji edukacji. Chłopcy częściej zamierzają podjąć pracę po maturze.

O poziomie aspiracji decyduje też typ szkoły ($r = 0,371$). Dalej kontynuować edukację zamierzają przede wszystkim uczniowie liceum i liceum profilowanego. Podjąć pracę po maturze chcą głównie uczniowie technikum. Oni też częściej zamierzają wyjechać za granicę. Wyniki analiz pokazują, że w liceach jest ulokowana młodzież, która przygotowuje się do studiowania. Uczniowie technikum raczej przygotowują się do pracy zawodowej.

Na poziom aspiracji wpływa jeszcze miejsce zamieszkania ($r = 0,144$). Uczniowie z miast częściej zamierzają się edukować niż ich rówieśnicy ze wsi. Z kolei uczniowie z obszarów wiejskich są bardziej niezdecydowani w swoich planach niż uczniowie z miast. Można zatem skonstatować, że miasto zwiększa poziom aspiracji i rozbudza ambicje. Podobne prawidłowości zaobserwowano w wielu innych badaniach (Jarosz 1986, Domalewski, Mikiewicz 2004, Szafraniec 2006).

Kolejnym czynnikiem wpływającym na poziom aspiracji są kompetencje cywilizacyjne ($r = 0,224$) i osiągnięte oceny szkolne ($r = 0,271$). Im wyższy poziom umiejętności i zdolności, tym wyższy poziom aspiracji edukacyjnych. Uczniowie z wysokimi stopniami na świadectwie są zdecydowani na kontynuację edukacji. Ci z niskimi ocenami są nastawieni na podjęcie pracy. Zatem można by rzec, że uczniowie mierzą siły na zamiary. Ci wyposażeni w kapitał intelektualny stawiają sobie ambitne cele, uczniowie o niskich zasobach intelektualnych chcą podjąć pracę zawodową.

Do determinant aspiracji należy zaliczyć jeszcze standard materialny ($r = 0,215$) i status społeczny ($r = 0,195$). Im wyższy status społeczno-ekonomiczny, tym wyższy poziom aspiracji edukacyjnych. Podjąć pracę po ukończeniu szkoły średniej częściej zamierzają uczniowie o niższym statusie.

Poziom aspiracji jest wyznaczany przez cechy położenia społecznego i kapitał indywidualny badanych. Maturzyści pochodzący z rodzin o wyższym statusie,

zamieszkujący w mieście, uczęszczający do liceum mają wyższe aspiracje edukacyjne niż maturzyści z niższym statusem z obszarów wiejskich, uczęszczający do technikum.

Tabela 13. Korelaty planów życiowych

Typ szkoły	0,371
Oceny szkolne	0,271
Kompetencje cywilizacyjne	0,224
Standard materialny	0,215
Status społeczny	0,195
Płeć	0,194
Środowisko	0,144

Z prowadzonych analiz wynika, iż plany i dążenia życiowe badanej młodzieży są zorientowane na edukację na poziomie wyższym. W związku z tym, że mamy obecnie studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie, zapytano też młodzież o preferowany poziom studiów.

Wśród badanych chcących kontynuować naukę połowa zamierza skończyć studia magisterskie (52%). Nieco mniej wybrało studia licencjackie (20%). Część badanych (15%) chce iść do szkoły pomaturalnej. A 13% definitywnie chce zakończyć edukację na poziomie szkoły średniej. W badanej zbiorowości przeważają studia drugiego stopnia. Oznacza to, że aspiracje edukacyjne są bardzo wysokie.

Z prowadzonych analiz wynika, iż o poziomie aspiracji edukacyjnych decyduje typ szkoły ($r = 0,380$). Szkoły pomaturalne wybierali przede wszystkim uczniowie technikum, tak jakby nie wierzyli w swoje możliwości i obawiali się, że na studiach nie dadzą sobie rady. Studia zawodowe są preferowane przez uczniów liceum profilowanego i technikum. Studia magisterskie najczęściej przyciągają uczniów liceum. W tej stratyfikacji aspiracji edukacyjnych na górze znajdują się licealiści, pośrodku liceum profilowane, a na samym dole są uczniowie technikum.

O poziomie aspiracji edukacyjnych decydują też osiągnięcia intelektualne uczniów ($r = 0,332$). Im one wyższe, tym częściej maturzyści wybierają studia magisterskie. Osoby z niskimi ocenami kończą edukację lub idą do szkoły pomaturalnej, jednostki o średnich osiągnięciach szkolnych wybierają zaś studia licencjackie.

Wpływ na poziom aspiracji edukacyjnych ma też status społeczny ($r = 0,220$). Do szkoły pomaturalnej zamierzają iść przede wszystkim uczniowie z niskim statusem. Na studia licencjackie częściej wybierają się uczniowie z niskim i średnim statusem. Edukację na poziomie magisterskim wybierają uczniowie z wysokim statusem.

Kolejnym czynnikiem skorelowanym z poziomem aspiracji edukacyjnych są kompetencje cywilizacyjne ($r = 0,214$). Im wyższy poziom kompetencji cywilizacyjnych, tym wyższy poziom aspiracji edukacyjnych. Do szkoły pomaturalnej zamierzają udać się maturzyści z niskimi i średnimi kompetencjami cywilizacyjnymi. Studia zawodowe zamierzają podjąć uczniowie ze średnimi kompetencjami zawodowymi, studia magisterskie zaś zamierzają rozpocząć przede wszystkim osoby z wysokimi kompetencjami cywilizacyjnymi.

Na wybór poziomu edukacyjnego mają też wpływ płeć ($r = 0,168$) i środowisko ($r = 0,161$). Chłopcy częściej niż dziewczęta zamierzają zakończyć edukację po szkole średniej. Z wyborem szkoły policealnej i studiów licencjackich jest tak samo. Studia magisterskie zdecydowanie częściej są wybierane przez dziewczęta.

Uczniowie ze wsi preferują szkoły pomaturalne i studia licencjackie. Uczniowie z miast zdecydowanie częściej zamierzają podjąć studia magisterskie.

Tabela 14. Korelaty aspiracji edukacyjnych

Typ szkoły	0,380
Oceny szkolne	0,332
Status społeczno-ekonomiczny	0,220
Kompetencje cywilizacyjne	0,214
Płeć	0,168
Środowisko	0,161

Reasumując, na poziom aspiracji edukacyjnych mają przede wszystkim wpływ cechy statusowe. Są to status społeczno-ekonomiczny rodziny pochodzenia, miejsce zamieszkania, typ szkoły, kapitał cywilizacyjny. Można by rzec, że dużą rolę odgrywają też cechy przypisane, to jest płeć czy zdolności intelektualne. W konsekwencji uczniowie z wyższych szczebli drabiny społecznej mają wyższe aspiracje i, co jest bardzo istotne, mają przesłanki ku temu, by swoje pragnienia realizować. Innymi słowy, mierzą siły na zamiary. Podobna jest sytuacja wśród młodzieży o niższym statusie, z tą tylko różnicą, że ta młodzież, świadoma swoich ograniczeń, braków w kompetencjach, rezygnuje z dalszej edukacji lub wybiera jej najniższy poziom. Z powodów obaw i lęków te dążenia są na początku ograniczane, a kiedy młodzież zobaczy, że stać ją na ukończenie szkoły pomaturalnej, wtedy podejmuje studia zawodowe. Gdy je skończy, wówczas dopiero pnie się na wyższy poziom systemu edukacyjnego, jakim są studia magisterskie.

Na przykładzie aspiracji edukacyjnych widać, że w tym zakresie również występują nierówności i najczęściej są one determinowane położeniem w strukturze społecznej.

Jeśli zapytać uczniów, gdzie chcieli by studiować, to najczęściej wymieniają Uniwersytet Rzeszowski (18%), Politechnikę Rzeszowską (8%), Uniwersytet Ja-

gielloński (7%), Akademię Górniczo-Hutniczą (6%). Wybierane są też lokalne uczelnie: Wyższa Szkoła Administracji i Zarządzania (5%), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Jarosławiu (4%), Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie (4%). Ogólnie największym zainteresowaniem cieszą się studia na uniwersytecie (42%) i politechnice (18%) oraz akademii ekonomicznej (15%). Zdecydowanie najczęściej badani chcą studiować na uczelni publicznej (90%).

Wśród osób o sprecyzowanym kierunku studiów, najczęściej pojawiają się anglistyka (7%), administracja (6%), informatyka, prawo, pedagogika (5%). Biorąc pod uwagę odpowiedź na pytanie zamknięte, najwięcej maturzystów wskazało, iż nie ma jeszcze żadnych preferencji (15%). Ci, którzy mieli już swoje preferencje, najczęściej wskazywali na profile: medyczny (12%), ekonomiczny (10%), pedagogiczny (7%), społeczny, sportowy, językowy (6%), prawny i administracyjny (5%).

Z danych wynika, że są preferowane kierunki humanistyczne. Rzadko wybierane są kierunki techniczne. Maturzyści podejmują studia dlatego, że chcą uzyskać dobre kwalifikacje, które pozwolą im na zdobycie dobrze płatnej i interesującej pracy. Również istotne jest to, czy młodzież spotka na swej drodze odpowiednią kadrę i będzie szanowana. Uczelnia przede wszystkim powinna zapewnić dobre przygotowanie do wymagań rynku.

4. Nierówności szans życiowych

Ogólnie rzecz biorąc, badana młodzież ma wysokie aspiracje edukacyjne i wykazuje chęć zdobycia wysokiej pozycji społecznej. Obecnie, jak zaznaczają specjaliści w dziedzinie karier, studia są warunkiem *sine qua non* dobrego życia. Ale nie każde studia, tylko studia na prestiżowej uczelni, które mogą być trampoliną do kariery i sukcesu. Innymi słowy, to, na jakiej uczelni będzie studiował maturzysta, ma istotny wpływ na jego szanse życiowe. Studia w prowincjonalnej uczelni takie szanse ograniczają, a otrzymanie indeksu od uczelni znajdującej się w czołówce uniwersytetów zwiększa znacznie szanse życiowe. Podobnie jak w innych analizowanych przypadkach, w tym miejscu zostaną zaprezentowane preferencje maturzystów i mechanizmy odpowiedzialne za kształtowanie tych preferencji.

Na pytanie, gdzie chcieliby studiować, badani najczęściej odpowiadają, że w Rzeszowie (31%), i poza Podkarpaciem (30%). W uczelniach przemysłowych zamierza studiować 9%, w mieście z byłego przemysłowego 5%, w innym mieście na Podkarpaciu 3%, za granicą 2%.

Dla badanej młodzieży najatrakcyjniejsze są uczelnie ulokowane w stolicy Podkarpacia i te mieszczące się w ościennych województwach (małopolska, mazowieckie, śląskie, lubelskie).

Osoby wybierające studia poza Podkarpaciem mają większe szanse życiowe, gdyż najlepsze polskie uniwersytety znajdują się w Krakowie i Warszawie, Wrocławiu, Poznaniu. Potwierdza to światowy ranking uniwersytetów, w którym na liście 500 uniwersytetów znalazły się Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski.

Badana młodzież również ma świadomość, że nie jest wszystko jedno, jaki dyplom się zdobędzie. Wybory uczelni są warunkowane cechami statusowymi.

O miejscu studiowania decyduje typ szkoły ($r = 0,370$). Do lokalnych uczelni przemyskich wybierają się głównie uczniowie technikum. Również częściej do stolicy regionu na studia chcą wyjechać się uczniowie technikum. Nieco mniej chętnych na studia w Rzeszowie jest wśród młodzieży z liceum.

Licealiści chcą studiować poza regionem, najczęściej w uczelniach w całej Polsce. Ich plany edukacyjne są w tym zakresie znacznie bardziej rozbudowane.

Osiągnięcia szkolne również determinują geografię studiów ($r = 0,334$). Uczniowie ze słabszymi stopniami wybierają lokalne uczelnie (poza Przemyślem). Ci o średnich i wysokich osiągnięciach zamierzają studiować w Rzeszowie. Osoby o najwyższych stopniach zdecydowanie częściej zamierzają studiować poza Podkarpaciem.

Kolejnym czynnikiem związanym z aspiracjami edukacyjnymi jest status społeczny ($r = 0,292$). Im wyższy status rodziny pochodzenia, tym częściej plany edukacyjne są związane z uczelniami zagranicznymi. Również maturzyści z wysokim statusem w głównej mierze zamierzają wyjechać na studia do większych ośrodków. Rzeszów jest wybierany przez uczniów ze średnim i niskim statusem. W mieście byłego przemyskiego zamierzają studiować tylko osoby z niskim statusem. W samym Przemyśle na studia wybierają się maturzyści z niskim i średnim statusem.

Wpływ na wybór uczelni ma również standard materialny ($r = 0,292$). Młodzież biedna wybiera studia na lokalnych uczelniach w Przemyśle i innych miasteczkach. Studia w stolicy regionu zamierzają podjąć maturzyści o niskim i średnim statusie materialnym. Poza region udają się studenci o wysokim i rzadziej średnim statusie materialnym. Za granicę wybierają się na studia najbogatsi z maturzystów.

O wyborze miejsca studiów decyduje miejsce zamieszkania ($r = 0,202$). W mieście z dawnego przemyskiego i w Rzeszowie częściej chcą studiować maturzyści ze wsi. Studia poza regionem wybierają tylko maturzyści z miast.

Również wpływ na wybór uczelni mają kompetencje cywilizacyjne ($r = 0,188$). Ci z niskimi kompetencjami wybierają studia w Przemyśle i mieście w byłym przemyskiem. Na studia do Rzeszowa chcą wyjechać zasadniczo wszyscy, zarówno o niskich, średnich, jak i wysokich kompetencjach cywilizacyjnych. Studia poza regionem chcą podjąć najczęściej maturzyści z wysokimi kompetencjami cywilizacyjnymi. Poza region wybiera się również część maturzystów o średnich kompetencjach cywilizacyjnych.

Z danych zebranych w trakcie badań wynika, iż studia zależą od czynnika ekonomicznego. To on w głównej mierze określa wybór uczelni. Ponadto na wybór lokalizacji szkoły wyższej ma też wpływ kapitał indywidualny przyszłych studentów. Generalnie dane wskazują, że lokalne uczelnie są atrakcyjne dla uboższej młodzieży z obszarów wiejskich, o niskich kompetencjach cywilizacyjnych. Ci młodzi ludzie mający kłopoty z utrzymaniem się na studiach poza miejscem zamieszkania wybierają lokalne uczelnie, do których mogą codziennie dojeżdżać. Ponadto brakuje im też kapitału indywidualnego, który jest związany z położeniem w społecznej hierarchii. Z powodu braków w wykształceniu najczęściej są to uczniowie technikum, ci maturzyści nie zdają egzaminów czy też mają niską liczbę punktów, które są potrzebne do dostania się na studia. Ich aspiracje są dostosowane do możliwości intelektualnych i finansowych.

Na szczycie piramidy ambicji edukacyjnych znajdują się licealiści z rodzin o wysokim statusie ekonomicznym, którzy mają odpowiednie środki i kompetencje, by walczyć o najlepsze pozycje na czołowych polskich uniwersytetach. Ta młodzież konkuruje z młodzieżą z innych regionów o miejsca na elitarnych i prestiżowych studiach. Ewentualnie w razie trudności z otrzymaniem indeksu na wybranych uczelniach poza regionem, bierze pod uwagę również studiowanie na Uniwersytecie Rzeszowskim na prestiżowym kierunku: prawo, ekonomia, filologia angielska, fizjoterapia.

Tabela 15. Korelaty wyboru uczelni

Typ szkoły	0,370
Oceny szkolne	0,334
Status społeczno-ekonomiczny	0,292
Standard materialny	0,292
Środowisko	0,202
Kompetencje cywilizacyjne	0,188

Na podstawie tych analiz można zaobserwować, jak się rozchodzą drogi życiowe maturzystów o różnym statusie społeczno-ekonomicznym. Można stwierdzić, że właściwie już wcześniej się rozeszły, przy wyborze gimnazjum czy nawet szkoły podstawowej (Jarosz 1986). Obecna faza wchodzenia na rynek edukacyjny jest bowiem konsekwencją wcześniejszych decyzji. Jedni zmierzają do wysokich pozycji społecznych, dobrze płatnych posad i prestiżowych zawodów, inni z kolei są narażeni na bezrobocie czy też szukanie byle jakiej pracy. Niestety, te nierówności edukacyjne są bardzo widoczne i ich źródło leży we właściwościach systemu, który ma tendencję do koncentracji zasobów. Jeśli ktoś ma przewagę ekonomiczną, to również lepiej wypada w testach i egzaminach szkolnych (Domalewski, Mi-

kiewicz 2004). Podobnie jest z aspiracjami, pretensje do wyższego wykształcenia i wysokich pozycji społecznych mają częściej maturzyści z wysokim statusem. W związku z tym powstaje sprzężenie zwrotne między statusem społecznym a osiągnięciami szkolnymi i aspiracjami. Wysoki status to wysokie osiągnięcia szkolne i wysokie aspiracje. Wysoki status to również potencjalna szansa na urzeczywistnienie planów życiowych.

Niski status kumuluje negatywne aspekty społecznego funkcjonowania. Trudności ekonomiczne, bariery mentalne i systemowe sprawiają, iż młodzież z niższych warstw społeczeństwa jest narażona na edukacyjne wykluczanie. Bardzo ciężko jest wyjść z zakłętego kręgu biedy i marginalizacji, kiedy kończy się szkoły zawodowe, które niekiedy są ślepą uliczką edukacyjną, kiedy uzyskuje się słabe wyniki na egzaminie maturalnym, tym samym skazując się na studiowanie w podrzędnych szkołach wyższych.

W stosunku do młodzieży nierówności edukacyjne są najważniejszym czynnikiem systemu społecznego. To one są antytezą społecznej sprawiedliwości. Nawet zreformowany system szkolnictwa, mający niwelować nierówności edukacyjne, doprowadził do ich wyostrenia (Domalewski, Mikiewicz 2004). Niewątpliwie nierówności są potrzebne do zwiększenia efektywności systemu społecznego (Davis, More 1989), jednakże ich nadmiar może ów system blokować i tworzyć niebezpieczną mieszankę frustracji i resentymentu. Po wtóre, są one antytezą społeczeństwa równych szans. A przecież ta ideologia stoi u podstaw nowego ładu społecznego, który został wprowadzony po roku 1989.

5. Aspiracje zawodowe

Badani maturzyści po zakończeniu edukacji najczęściej chcieliby pracować w zakładzie państwowym (32%). Mniej atrakcyjna jest własna firma (18%). Spadło też znaczenie pracy za granicą, pracy w prywatnym zakładzie (17%). Jeszcze mniej maturzystów wybrało pracę w firmie z kapitałem zagranicznym (13%). Pracę w gospodarstwie rolnym wskazało 2%.

Jak zatem widać, praca na państwowym etacie to dla maturzystów idealny sposób zarabiania pieniędzy. Kapitalistyczne formuły, czyli własna działalność lub w zakładzie prywatnym, są im obce. Przeglądając się orientacjom zawodowym maturzystów, można powiedzieć, że bliżej im do socjalizmu niż kapitalizmu.

Pytani o zawód, w jakim chcieliby pracować, najczęściej wybierają profesję nauczyciela, pedagoga (13%). Również atrakcyjna jest praca w służbach mundurowych (12%), w finansach, prowadzenie własnej firmy (8%). Osoby zamierzające ukończyć edukację na poziomie średnim wybierają następujące profesje: technik mechanik, fryzjer, kelner, kucharz, praca w obsłudze ruchu turystycznego (8%).

Ogólnie rzecz biorąc, preferowane przez badanych zawody świadczą o wysokich aspiracjach zawodowych i chęci pracy na stanowiskach wymagających specjalistycznej wiedzy i wysokich kwalifikacji.

W pytaniu o wybór kariery mężczyźni najczęściej wskazywali karierę w służbach mundurowych (21%) oraz prowadzenie własnego biznesu (18%). Również za atrakcyjną uznają karierę menedżera w firmie międzynarodowej (12%).

Wśród kobiet profesja menedżera w korporacji jest najatrakcyjniejsza (16%). Również popularna jest kariera urzędniczki i nauczycielki (14%). Do popularnych należą jeszcze zawody: celniczka, policjantka (10%) oraz lekarka (9%).

Maturzyści pytani o preferowane cechy pracy najczęściej wybierają dobre zarobki. To według nich najważniejszy powód do zadowolenia z pracy. Oprócz korzyści finansowych praca powinna być interesująca i zapewniać bezpieczeństwo zatrudnienia.

Praca powinna dawać wszystko to, co najlepsze, i do tego zapewniać możliwość samorealizacji. Zatem, jak widać, najlepiej aby była ona pewna i dobrze płatna, tak jak w PRL-u.

Wysokie są też aspiracje zarobkowe. Z danych wynika, iż minimalna płaca, za jaką byliby skłonni rozpocząć pracę, wynosi średnio 1900 zł. Z kolei satysfakcjonujące zarobki zdaniem badanych powinny wynosić średnio 3250 zł. Im wyższy status społeczny rodziny pochodzenia, tym aspiracje zarobkowe wyższe. Płeć również odgrywa tutaj istotną rolę i mężczyźni chcieliby zarabiać znacznie więcej (3900 zł) niż kobiety (2600 zł).

Z badań wynika, iż prawie $\frac{2}{3}$ maturzystów obawia się bezrobocia (62%). Silniejszy lęk przed bezrobociem odczuwają uczniowie technikum, dzieci z klasy niższej, o niskim statusie materialnym i niższych kompetencjach. Częściej bezrobocia obawiają się kobiety.

6. Wnioski

Na podstawie badań prowadzonych wśród przemyskich maturzystów można skonstatować, iż nierówności są jedną z cech charakteryzujących to pokolenie. Chodzi tu o nierówność w dostępie do dóbr materialnych, władzy, prestiżu i przede wszystkim wysokiej jakości wykształcenia, które staje się podstawowym czynnikiem stratyfikującym społeczeństwo w gospodarce kapitalistycznej. We współczesnych koncepcjach odnoszonych do społeczeństw nowoczesnych edukacja zajmuje kluczową rolę. Zdobywanie wykształcenia jest warunkiem koniecznym, chociaż niewystarczającym, sukcesu życiowego, realizacji zamierzeń, zapewnienia spokojnej egzystencji. Jego brak na poziomie średnim lub wyższym oznacza wykluczanie z centrum systemu społecznego i ułożenie na obrzeżach (Doma-

lewski, Mikiewicz 2004). Polacy są świadomi tego faktu. Pytani o to, czego może pozbawić człowieka brak wykształcenia, najczęściej odpowiadają, iż może utrudnić zdobycie wysokiej pozycji społecznej (65%), przeszkodzić w dochodzeniu przysługujących praw (52%), przeszkodzić w zdobyciu wykształcenia dzieciom (43%), ograniczyć szacunek i poważanie ze strony innych osób (41%) (Kozarzewski 2008).

Zatem w tej zbiorowości mniejsze szanse na prestiż, karierę, wysoką jakość życia mają uczniowie pochodzący ze wsi, z niższych warstw społecznych, chodzący do gorszych szkół i mający niższe osiągnięcia szkolne. Ponadto niski status społeczny w znacznej mierze ogranicza życiowe ambicje. W związku z tym ta młodzież tkwi w zaklętym kręgu wykluczania. A jeśli nawet ma pretensje do wykształcenia, to niewiele to daje. Bo we współczesnym systemie społeczno-ekonomicznym o pozycji społecznej decyduje zawód. Dobre przygotowanie zawodowe dają tylko najlepsze uczelnie, do których trafiają dzieci rodziców z wyższych szczebli społecznej drabiny.

KONDYCJA PSYCHOSPOŁECZNA MŁODZIEŻY

1. Cele i strategie adaptacyjne

Poznaliśmy już zamierzenia edukacyjne i plany na przyszłość badanej młodzieży. W tej części chcemy się jej przyjrzeć dokładniej i zobaczyć, jakie są jej orientacje społeczne, co przykuwa jej uwagę i czy ma dość wiary i siły, by realizować swoje dążenia. W tym miejscu chcielibyśmy też się zastanowić, jak wygląda zainteresowanie sferą publiczną tych młodych ludzi. Czy są egoistyczni i dbają wyłącznie o swoje powodzenie, czy też interesują się życiem społecznym politycznym.

Najwyżej w hierarchii celów życiowych znalazła się dobra praca (3,79)⁴⁵. Podobne wartości uzyskało szczęśliwe życie rodzinne (3,77). Nieco niższą rangę otrzymało posiadanie przyjaciół (3,59) i zdobycie ludzkiego szacunku (3,50). Pośrodku skali dążeń życiowych znalazło się rozwijanie zdolności i zainteresowań (3,33). Do ważnych celów maturzyści zaliczają też niezależność od innych (3,27). Dalej znajduje się ukończenie wyższej uczelni (3,25). Nieco niższą rangę otrzymało spokojne życie, z dala od kłopotów dnia codziennego (3,12). Zbawienie wieczne jest na kolejnej pozycji (3,11). Wysokie dochody, zdobycie majątku (3,08) oraz osiągnięcie wysokiej pozycji mają niemal taką samą wartość (3,05). Pomaganie innym ludziom uzyskało niższą rangę (2,98). Jeszcze niższą wartość maturzyści przypisują życiu chwilom dla przyjemności i zabawy (2,36). Małą popularnością cieszy się wśród młodzieży założenie przedsiębiorstwa (1,90) i udział we władzy (1,89). Można rzec, że trzy ostatnie cele są antycelami, gdyż wartości niższe od 3 oznaczają odrzucenie wskazywanych celów.

Badania wskazują na tradycyjną orientację wśród młodej generacji pogranicza. Nic nowego się nie pojawiło, dwie najważniejsze kwestie, jakimi są praca i rodzina, są dla młodzieży najważniejsze. I te elementy należałoby rozpatrywać razem jako dwie części orientacji tradycyjnej. Rodzina jest priorytetem, lecz by o niej myśleć poważnie, należy wcześniej zadbać o ekonomiczne podstawy bytu.

⁴⁵ W pytaniu o cele życiowe została zastosowana skala szacunkowa, w tabeli są prezentowane wartości średnie z uzyskanych odpowiedzi. Punkty na skali miały następujące oznaczenia: bardzo mi zależy – 4, zależy – 3, nie zależy – 2, wcale nie zależy – 1, trudno powiedzieć – 0.

A to daje dobra praca, która według maturzystów ma być przede wszystkim dobrze płatna. Ale jak widzimy, oprócz podstawowych potrzeb występują wyższe potrzeby, do nich możemy zaliczyć chęć posiadania przyjaciół i potrzebę bycia docenionym, szanowanym w społeczności. Pojawienie się przyjaciół na samym szczycie dążeń jest już stałą tendencją. Maturzyści mają silne tendencje do afiliacji. Potrzeba przynależności jest bardzo mocno artykułowana wśród młodzieży.

Potrzeba szacunku społecznego, prestiżu też ma wysoką rangę wśród badanych, co jest też widoczne podczas wyborów strategii edukacyjnej i aspiracji zawodowych. Studia, jak wynika z analiz, mają przygotować młodzież do ról zawodowych przynoszących wysokie dochody, dających prestiż i osobistą satysfakcję. Mowa tutaj o nowej klasie średniej, którą konstytuują wysokie kompetencje i wysokie dochody. Z jednej strony maturzyści prezentują inklinacje kolektywistyczne, jeśli wziąć pod uwagę dążenie do wspólnoty. Z drugiej widać, że dążą do niezależności, co oznacza orientację indywidualistyczną. Zarówno silne są w tej zbiorowości tendencje „my” (solidarność grupowa, silna potrzeba przyjaźni, pierwszorzędna rola rodziny), jak i „ja” (potrzeba autonomii, bezpieczeństwo finansowe). Mamy tutaj hybrydę kolektywizmu z indywidualizmem. Niewątpliwie maturzyści dążą też do indywidualnego rozwoju, o czym mówią *implicite*. Rozwijanie własnych zainteresowań i pomnażanie talentów to jedna z ważniejszych kwestii dla maturzystów. Oczywiście dobrze by było, gdyby te zdolności były rozwijane pod okiem wysoko wykwalifikowanej kadry, na publicznych uczelniach wyższych, na co wskazują kolejne odpowiedzi na pytania. O tradycyjnej orientacji maturzystów decyduje też wysoka pozycja życia spokojnego i zbawienia wiecznego. Pośpiech i szybkie tempo życia niosące stres, jak również życie bez wartości religijnych są dla badanej młodzieży czymś obcym. Trudno powiedzieć, czy jest to wskaźnik pokolenia JP2.

Nader niskie wartości zyskały cele kojarzone z kapitalizmem. Ponieważ, jak widać, popularność wysokich dochodów, zaszczytów, hedonizmu, biznesu i władzy są wśród badanych niskie. Ponadto należy dodać, że młodzież jest egoistyczna, a szczęście własne przedkłada nad szczęście innych, o czym świadczy niska pozycja pomagania innym ludziom.

Zasadniczym problemem niniejszych analiz jest próba odpowiedzi na pytanie, czy badana młodzież przyspieszy czy też opóźni modernizację.

Przy prowadzonych analizach należy wziąć poprawkę na wewnętrzne zróżnicowanie badanej młodzieży. I te różnice zostaną zaprezentowane w dalszej części analiz.

Na podstawie wyników analizy czynnikowej wyodrębniono cztery orientacje. Pierwszy czynnik, w którym wysoką wartość uzyskały takie cele, jak: zdobycie majątku, wysokie dochody, znalezienie dobrej pracy, niezależność od innych, osiągnięcie wysokiego stanowiska, udział we władzy, można nazwać ekspansywnym.

Tabela 16. Wyniki analizy czynnikowej celów życiowych

	Składowa			
	1	2	3	4
Ukończenie wyższej uczelni			0,712	
Szczęśliwe życie rodzinne			0,557	
Założenie własnego przedsiębiorstwa				0,790
Życie chwilą dla przyjemności i zabawy				0,646
Rozwijanie zdolności i zainteresowań			0,491	
Zdobycie majątku, wysokie dochody	0,695			
Zdobycie ludzkiego szacunku		0,642		
Znalezienie dobrej pracy	0,466		0,480	
Zbawienie wieczne		0,698		
Niezależność od innych	0,587			
Pomaganie innym ludziom		0,711		
Posiadanie przyjaciół		0,413	0,508	
Osiągnięcie wysokiego stanowiska	0,764			
Udział we władzy	0,570			

Metoda wyodrębniania czynników – głównych składowych.

Metoda rotacji – Varimax z normalizacją Kaisera.

Drugi czynnik charakteryzuje zdobycie ludzkiego szacunku, zbawienie wieczne, pomaganie innym ludziom, posiadanie przyjaciół. Można rzec, że charakteryzuje człowieka etycznego.

Trzeci czynnik jest konstytuowany przez ukończenie wyższej uczelni, szczęśliwe życie rodzinne, rozwijanie zdolności i zainteresowań, znalezienie dobrej pracy oraz posiadanie przyjaciół. Z jednej strony widoczny jest motyw samorealizacji, z drugiej strony widać familiocentryzm. Być może młodzież chciałaby być spełniona zarówno w sferze prywatnej, w której dominuje rodzina i więzy przyjacielskie, jak i w sferze zawodowej, w której liczą się wysokie kompetencje i poczucie bycia na właściwym miejscu.

Ostatni, czwarty czynnik jest wyznaczany przez hedonizm i zarabianie pieniędzy. Tutaj mamy „japiszona”, dla którego najważniejszy jest hedonizm i konsumpcja. Jak się można domyślać, młodzież identyfikuje przedsiębiorczość z wysokimi dochodami i ten aspekt jest chyba dla niej najważniejszy. W tej kategorii nie widać etosu purytańskiego, który stał się filarem ducha kapitalizmu. Niestety, badani nie postrzegają przedsiębiorczości przez pryzmat ciężkiej pracy, oszczędności, skłonności do ryzyka. Są przekonani, że pieniądze łatwo można zarobić, by później je wydawać i demonstrować swój status poprzez konsumpcję.

Jak zatem można dostrzec, w pojedynku między tradycją a nowoczesnością mamy remis. Pierwszy i czwarty czynnik są bowiem uosobieniem człowieka nowoczesnego, występującego we wczesnym etapie kapitalizmu. Drugi i trzeci charakteryzują natomiast tradycyjny etos. Widać jednak, że następuje zmiana, ponieważ nie tylko występuje wśród tej młodzieży orientacja prywatno-stabilizacyjna,

ale pojawiają się także silne tendencje samorealizacyjne. Można by rzec, że tradycja połączyła się z ponowoczesnością. Być może są to artefakty wywołane przez stosowane metody analizy. Być może jest to uchwycenie tendencji, jakie występują wśród młodzieży. Pojawia się swoista harmonia między tradycją a nowoczesnością. Innymi słowy, ta młodzież jest zakorzeniona w tradycyjnych wartościach, niemniej asymiluje wzorce ponowoczesne i wybiera dla siebie to, co może być przydatne w zachowaniu tradycyjnego modelu życia. Zwrócenie się w kierunku rozwoju zawodowego, osobistego, przy silnej afirmacji rodziny jest tego przykładem. Należy pamiętać, że typologia jest zabiegiem, który pozwala uporządkować pewne cechy w klasy. Nie ma tylko jednego typu, zawsze będą się one mieszać czy też krzyżować, raczej możemy mówić w tym wypadku o przewadze jakiegoś typu. W tym wypadku możemy wyróżnić cztery charakterystyczne typy celów. W badaniach z 2002 roku wyróżniono na tej samej zasadzie: człowieka pracy (tradycyjnego), człowieka zabawy (nowoczesnego) i człowieka dobrze wychowanego (ponowoczesnego) (Długosz 2005). Obecnie, jak pokazują dane, człowiek tradycyjny wchodzi w interakcję z człowiekiem ponowoczesnym. Czas pokaże, co powstanie w wyniku tej reakcji. Być może jest to pomysł na rozwiązanie problemu opóźnienia kulturowego. Po prostu zmiana będzie szybciej przebiegać i nastąpi przeskok z fazy preindustrialnej do postindustrialnej, w której dominuje dbałość o rodzinę, własny rozwój i zatrudnienie w sektorze usług.

Probierzem zmiany w młodej generacji oprócz treści celów i dążeń życiowych może być również sposób, w jaki maturzyści zamierzają zrealizować owe cele. Naukowo ta problematyka zwana jest strategiami adaptacyjnymi. Ich diagnoza i rozpoznanie może dostarczyć badaczowi cennej wiedzy na temat zmiany kulturowej, ponieważ to w tej sferze widać najlepiej kierunek, tempo i zakres przeobrażeń w naszym kraju. Chodzi nie tylko o diagnozę stanu rzeczy, ale także o predykcję przyszłych zjawisk.

Jeśli młodzi akceptują aksjologię wolnego rynku i liberalnej demokracji, to wtedy możemy powiedzieć, że transformacja w młodej generacji zakończyła się sukcesem. Jeśli będą mieć przeciwne poglądy, takie jak w minionej epoce, wówczas powiemy, że wśród tej generacji nie zaszły istotne zmiany i może mieć ona problem z funkcjonowaniem w nowym łańdź. Także sam system, jeśli nie będzie miał zwolenników gotowych do akceptacji jego reguł, straci zdolności reprodukcji i zniknie. Zatem aby istniał kapitalizm, potrzeba kapitalistów, którzy będą zakładać przedsiębiorstwa i tworzyć miejsca pracy, nie będą się obawiać ryzyka i będą podejmować wyzwania, jakie stawia gospodarka.

Pomiaru strategii systemowych dokonano za pomocą skali szacunkowej, w której zapytano maturzystów o sposoby zwiększenia swoich szans na rynku pracy⁴⁶. Analiza tego pytania zostanie przeprowadzona na podstawie wyników średnich wartości.

⁴⁶ Odpowiedzi kodowano następująco: zdecydowanie tak – 4, tak – 3, nie – 2, zdecydowanie nie – 1, brak zdania – 0. Niskie średnie oznaczają niską wartość danej strategii, a wysokie średnie – wysoką wartość.

Najwyższą wartość spośród wybieranych odpowiedzi otrzymała nauka języków obcych (3,66). Na drugim miejscu znalazła się edukacja w szkole wyższej (3,59). Równie wysoko zostało ulokowane intensywne szukanie pracy (3,53). Na kolejnej pozycji pojawiła się opcja zdobywania licencji, uprawnień i innych formalnych kompetencji (3,45). Prawie taką samą rangę otrzymały referencje i pozytywne opinie (3,43), jak też dodatkowe kursy zwiększające poziom umiejętności zawodowych (3,41). O szansach na rynku pracy zdaniem maturzystów decydują też dodatkowe szkolenia (3,36). Ważne są też kompetencje społeczne, do których zaliczamy umiejętność zaprezentowania się pracodawcy (3,32). Praktyczna nauka zawodu znajduje mniej zwolenników, o czym świadczą niższe średnie tych strategii. Staż w ocenie badanych uzyskał wartość 3,28. Niższą wartość uzyskały znajomości (3,23). Jeszcze niżej została oceniona przydatność praktyki w firmie oraz praktyka zagraniczna (3,11). Najniższe notowania uzyskały praktyka w Polsce (3,02) i nauka pisania CV, listów motywacyjnych. Być może oznacza to, że młodzież te kompetencje posiada i przywiązuje do nich niewielką wagę. Może też być tak, że ignoruje ten sposób zwiększania swoich możliwości na rynku pracy.

Przyglądając się tym wynikom, można skonstatować, że oto mamy merytokrację, czyli system społeczny, w którym najwyższe pozycje zajmują ludzie o największych kompetencjach i zasługach. Na to wskazywałyby wyniki analiz; maturzyści przede wszystkim dążą do celów poprzez uzyskanie jak najlepszych formalnych kompetencji. Dla nich najważniejsza jest znajomość języków obcych oraz formalne wykształcenie. Wybór tych strategii może wskazywać, że jesteśmy świadkami narodzin „nowego człowieka”, który w przeciwieństwie do swojego poprzednika liczy na swoje zasługi i kompetencje. Innymi słowy, na naszych oczach dochodzi do narodzin merytokracji (Domański 2007). Młodzież wierzy, że w zamian za kompetencje i ciężką pracę uzyska odpowiednie nagrody w postaci odpowiednie stanowiska i płacy.

Jeśli jest tak, jak pokazują wyniki badań, możemy stwierdzić, iż maturzyści stosują konformizm (Merton 1982) lub, używając nieco innej terminologii, aktywną kontestację (Giddens 2002). W pierwszym znaczeniu stosują zinstytucjonalizowane środki do realizacji celów. Zgodnie z dominującą ideologią, zdobywają wykształcenie, które pozwoli im zająć wysoką pozycję. Stąd taka wysoka wartość wykształcenia, które jest instrumentem do realizacji celów. Niemniej maturzyści zinternalizowali reguły systemowe i swoimi postawami legitymują kapitalizm. O tym świadczy też niska wartość przypisywana przez badanych nepotyzmowi, znajomościom. Widocznie rówieśnicy systemu w mniejszym stopniu niż ogół społeczeństwa Podkarpacia kierują się nieformalnymi strategiami. Jak bowiem wynika z badań, mieszkańcy regionu w głównej mierze za warunek powodzenia życiowego uznawali znajomości i powiązania z ludźmi na stanowiskach (Długosz 2008). Na to wskazywałyby też wyniki badań nad maturzystami z 2002 roku. Wtedy przy nieco innym pytaniu znajomości i nepotyzm znalazły się na drugim miejscu, zaraz po wykształceniu (Długosz 2005). Być może tamta młodzież dłużej była wychowywana w minionym systemie i stąd jego cechy są widoczne w postawach

badanych. Na to wskazywałyby wyniki badań z 2006 roku na maturzystach w byłym województwie rzeszowskim. Przy pytaniu z kafeterią znajomości i nepotyzm znalazły się na czwartym miejscu (Długosz 2006). Obecnie, jak pokazują wyniki analiz, są na dziesiątym miejscu.

Jeśli prawdziwe byłyby tezy o niskiej wartości znajomości i nepotyzmu, to należałoby z większą pewnością ogłosić nadejście nowego człowieka. I być może to, co się nie udało komunistom, czyli stworzenie nowego człowieka, który będzie afirmował ideologię i stanie się jej naturalnym nosicielem, udało się liberałom, ponieważ na to wskazywałyby uzyskiwane odpowiedzi maturzystów. To zjawisko oznaczałoby też, że powstają wewnętrzne czynniki zmiany społecznej i jej głównym promotorem jest młoda generacja.

Jeszcze jedna kwestia wymaga komentarza. Chodzi tutaj o niską wagę, jaką przywiązują badani do praktyk i staży. W ich ocenie nie są one przydatne i nie podnoszą szans na otrzymanie pracy. W ubiegłorocznych badaniach sytuacja była podobna (Długosz 2006).

Ciekawe, co o tym myślą pracodawcy, którzy tworzą około 70% miejsc pracy. Z badań, jakie były przeprowadzone na Podkarpaciu dla Podkarpackiego Klubu Biznesu, wynika, iż na stanowisku wykonawczym głównie liczą się pracowitość i sumienność (24%), umiejętność pracy w zespole (21%), fachowość (16%), doświadczenie zawodowe (13%), wykształcenie kierunkowe (7%), kreatywność (6%), łatwość nawiązywania kontaktów (5%), znajomość języków obcych (2%) (Kiczek 2006: 57). Podobne cechy wymieniali pracodawcy pytani o preferowane cechy na stanowisku kierowniczym. Najczęściej podawane były zdolności kierownicze (25%), kreatywność (11%), doświadczenia zawodowe (11%), umiejętność pracy w zespole (11%), fachowość (11%), łatwość nawiązywania kontaktów (8%), pracowitość i sumienność (8%), wykształcenie kierunkowe (7%), znajomość języków obcych (3%) (Kiczek 2006).

Jak zatem widać, dla pracodawców najważniejsze są cechy osobowości kandydatów i doświadczenie zawodowe. Małą wagę przywiązują oni do kompetencji językowych i formalnego wykształcenia. Przyszli pracownicy stawiają raczej na wiedzę teoretyczną niż praktyczną. Zresztą sami o tym mówią, o czym można się przekonać, badając studentów rzeszowskich uczelni (Długosz 2006). Niewiele jednakże robią w tym kierunku, by zmienić ów niekorzystny stan rzeczy. O ile w Krakowie większość studentów pracuje i szuka sobie samodzielnie praktyk na wakacjach, o tyle w Rzeszowie czy Przemyśle raczej student stara się podbić „papier” na praktyki. Tam chce się czegoś nauczyć, a tutaj chce mieć załatwiony problem. Oczywiście w tym wypadku chodzi nie tylko o mentalność, ale także możliwości, jakie występują na Podkarpaciu. Znalezienie firmy, w której można się czegoś nauczyć z dziedziny badań sondażowych, jest niemożliwe. W Krakowie nie ma z tym najmniejszego problemu.

Można zatem powiedzieć, że występuje dysonans między potrzebami pracodawców a umiejętnościami potencjalnych pracowników. Jedni zwracają uwagę na praktykę i doświadczenie, a drudzy do niej nie przywiązują większej wagi. Zebra-

ne dane sygnalizują jeszcze jedno zjawisko. Mianowicie jest nim „choroba dyplomów”. Jak pokazują dane, maturzyści do formalnego wykształcenia, potwierdzonego różnymi dyplomami, licencjami, zaświadczeniami, przywiązują ogromną wagę. Uważają, że im więcej tego typu dokumentów będą mieć, tym większa jest ich wartość na rynku pracy, tym częściej są poszukiwani przez pracodawców. Jednakże, jak wskazują wyniki badań, tak nie jest, przyszły pracodawca stawia na doświadczenie, a z nim są problemy.

2. Ruchliwość pozioma

Kolejny wątek analiz dotyka tego, co Pitirim Sorokin nazwał „ruchliwością społeczną”. Według prekursora badań nad ruchliwością społeczną za jej przejaw należy uznać każdą zmianę pozycji (za: Domański 2007: 194). Badając młodzież, podejmujemy zagadnienie ruchliwości poziomej, która jest związana ze zmianą miejsca zamieszkania.

Problem ruchliwości jest bardzo ważny w kontekście modernizacji regionu, gdyż co z tego, że młodzież zinternalizowała kapitalistyczny etos, kiedy swoje siły i kwalifikacje zamierza wykorzystać poza regionem. Z badań wynika, iż młodzież chce się edukować i zdobywać wysokie kwalifikacje, które pozwolą na zajęcie wysokiego statusu zawodowego i społecznego. Dla modernizacji regionu są to cenne siły, które pomogą w rozwoju społeczno-ekonomicznym regionu. Obecnie trudno sobie wyobrazić powiększenie miast bez napływu do nich młodych ludzi, którzy swoimi działaniami wpisują się w ich rozwój. Wiemy, że stolica regionu, Rzeszów, ma plan przekształcenia się w metropolię. Obecnie wygląda to tak, że włącza się do miasta okoliczne wioski. Jest też inna droga, która prowadzi do rozrostu tkanki miejskiej, a mianowicie imigracja, tak jak w wielu miastach. Ta strategia jest jednak możliwa tylko i wyłącznie wtedy, kiedy dane miasto jest atrakcyjne i oferuje swoim potencjalnym mieszkańcom możliwości pracy, wypoczynku.

Z badań wynika, iż najwięcej zwolenników liczy opcja wyjazdu do innego miasta w Polsce (23%). Druga prawie tak samo liczna kategoria gromadzi osoby, które nie zamierzają nigdzie jechać, tylko zostać w miejscu swojego zamieszkania (21%). Mniej maturzystów ma zamiar wyjechać za granicę (15%). Relatywnie małym zainteresowaniem cieszy się wśród maturzystów stolica regionu, czyli Rzeszów (8%). Podobny poziom atrakcyjności osadniczej ma wieś (7%). Małe miasteczka w regionie nie są w ogóle atrakcyjne, tylko (3%) chciałoby tam zamieszkać. W ogóle nie zamierzają maturzyści osiedlać się w Przemyśle. Praktycznie żadnym zainteresowaniem nie cieszą się były miasta wojewódzkie (1%). Znaczna część badanych nie ma jeszcze sprecyzowanych planów na przyszłość (22%).

Młoda generacja ma dwa typy planów osiedleńczych. Pierwszy jest związany z emigracją do innych regionów. Drugi polega na chęci pozostania w miejscu zamieszkania. Rzadziej zmiana miejsca zamieszkania jest związana z wyjazdem poza granicę kraju. Badani również nie biorą pod uwagę migracji do miast i miasteczek w regionie. Trudno będzie się rozwijać Przemyślowi czy Rzeszowowi, gdyż młodzież nie zamierza spędzać swojego dorosłego życia w tych miastach. Dane wskazują na „drenaż mózgów” i odpływ wykwalifikowanej kadry do innych polskich miast, na przykład Krakowa, Warszawy, Wrocławia. Uzyskane wyniki pokazują, że wcześniej młodzież częściej była skłonna emigrować za granicę. W badaniach z 2002 roku aż 30% zamierzało wyjechać za granicę (Długosz 2005). W 2005 roku liczba chcących wyjechać spadła do 20% (Długosz 2006). Na podstawie badań można stwierdzić, że z roku na rok maleje liczba maturzystów zamierzających opuścić kraj.

Z analiz wynika, iż znaczna część młodzieży zamierza pozostać w miejscu swojego zamieszkania. W 2002 roku było to 22%, w 2006 roku – 29%. Wyjazd do większego miasta dla młodzieży pogranicza jest najatrakcyjniejszy. Kiedyś cieszył się znacznie mniejszą popularnością; 2002 rok – 15%, 2006 rok – 13%. Jak zatem widać, młodzież ze wschodnich terenów Podkarpacia w większym stopniu chce się przenieść do centrum niż ich koledzy z centralnych i zachodnich powiatów regionu.

Na mobilność maturzystów ma wpływ kilka czynników. Z analiz wynika, iż płeć ma znaczenie przy wyborze miejsca zamieszkania ($r = 0,170$). Dwukrotnie częściej chcą zmieniać miejsce zamieszkania kobiety niż mężczyźni. Rzeszów jako miejsce zamieszkania jest atrakcyjniejszy dla maturzystek niż maturzystów. Badania pokazują, iż chłopcy są bardziej tradycyjni i mają niższy potencjał zmiany od dziewcząt. O zdolności do zmiany decyduje również typ szkoły ($r = 0,259$). Najczęściej chęć pozostania w miejscu zamieszkania zgłaszają uczniowie technikum. Częściej ci uczniowie chcieliby osiąść w Rzeszowie. Wyjechać do większego miasta w Polsce zamierzają głównie uczniowie liceum ogólnokształcącego. Wyjechać za granicę planują uczniowie liceum profilowanego.

Kolejnym czynnikiem decydującym o planach osadniczych jest miejsce zamieszkania ($r = 0,236$). Częściej chcą pozostać w dotychczasowym miejscu zamieszkania mieszkańcy wsi niż miasta. Częściej chcieliby wyjechać do większego miasta i za granicę mieszkańcy miast niż wsi. Dane pokazują, iż maturzyści z miast są bardziej mobilni i zamierzają mieszkać w większych miastach niż dotychczas. Trudno natomiast znaleźć ludzi, którzy przyszliby na ich miejsce. Młodzi mieszkańcy wsi nie planują przeprowadzki do miasta.

O planach życiowych decydują kompetencje cywilizacyjne ($r = 0,279$). Maturzyści z niskimi kompetencjami cywilizacyjnymi częściej chcą pozostać w miejscu dotychczasowego zamieszkania oraz zamieszkać na wsi w regionie. Rzeszów częściej wybierają te osoby, które dysponują wysokimi i średnimi kompetencjami cywilizacyjnymi. Emigrować do innych miast w kraju zamierzają maturzyści o wysokich i średnich kompetencjach. Podobnie jest z wyjazdem za granicę. Analizy

pokazują, iż emigrować poza region zamierzają osoby o wysokich kompetencjach cywilizacyjnych. Ci bez kapitału kulturowego są bardziej tradycyjni. Jeśli te plany uda się młodym zrealizować, to nastąpi znaczne „wypłukanie” regionu z ludzi nowoczesnych. W ten sposób dochodzi do reprodukcji tradycyjnych struktur.

Podobnie wygląda sytuacja w wypadku osiągnięć szkolnych ($r = 0,225$). Zdecydowanie skłonne wyjechać do większego miasta są osoby o najwyższych osiągnięciach szkolnych. Kapitał kulturowy stymuluje do większej aktywności. Ci maturzyści na wskroś nowocześni w swoich postawach chcą żyć w społeczeństwach nowoczesnych.

Na konstruowanie planów osiedleńczych ma wpływ też status społeczny ($r = 0,298$). Na wsi i w małym miasteczku chcą zamieszkać uczniowie o niskim statusie. W mieście w Polsce zamierzają się osiedlić głównie uczniowie z klas wyższych. Maturzyści z niższych szczebli drabiny społecznej mają skromne plany życiowe, raczej powielają drogi rodziców. Ci z wyższych klas mają ambitne plany i chcieliby osiągnąć jeszcze więcej niż ich rodzice. Mają też potrzebne zasoby. Ci pierwsi, wydaje się, mierzą zamiary podług swoich sił.

Kolejna zależność pokazuje wpływ standardu materialnego na plany życiowe ($r = 0,221$). Niższy standard jest skorelowany z niskimi aspiracjami. Takie osoby częściej zamierzają pozostać w dotychczasowym miejscu zamieszkania lub zamieszkać we wsi, w małym miasteczku na Podkarpaciu. Osoby mające lepszą sytuację materialną częściej zamierzają wyjechać do większego miasta lub za granicę.

Na plany osadnicze ma wpływ poczucie kontroli nad własnym życiem ($r = 0,193$). Osoby pozbawione braku kontroli częściej zamieszkałyby na wsi w regionie i wyjechały za granicę. Ci o wysokim poziomie kontroli nad swoim życiem częściej zamierzają wyjechać do Rzeszowa lub większego miasta w Polsce.

W tych analizach widać dokładnie syndrom osobowości nowoczesnej. Za jej główny składnik możemy uznać chęć zmiany miejsca zamieszkania przez młodzież. Świadczy to o mobilności i przystosowaniu się do nowoczesności. Człowiek nowoczesny szuka wyzwań, stara się zwiększyć swoje szanse życiowe przez zamieszkanie w większym ośrodku miejskim. Jak widzimy, człowiek nowoczesny ma kompetencje cywilizacyjne, ma kapitał psychologiczny, czyli poczucie kontroli nad własnym życiem, posiada też kapitał finansowy i kulturowy. Innymi słowy, ma wszystkie potrzebne zasoby, które pozwolą mu się przystosować do wyzwań nowoczesności. Ci maturzyści szukają środowiska, w którym będą mogli wykorzystać swój potencjał. Inaczej wygląda sytuacja młodzieży pozbawionej zasobów. Ona najczęściej chce żyć w tradycyjnym środowisku i boi się zmiany, nie może się do niej odpowiednio przygotować, brakuje jej odpowiednich zasobów. Wycofuje się na pozycje zajmowane przez rodziców. Ta młodzież utrzymuje tradycyjne struktury i dzięki nim region może funkcjonować. W przeciwnym razie osobnik nowoczesny wyjechałby z tego na wskroś tradycyjnego regionu i wtedy należałoby zapytać, „kto ostatni zgasi światło”.

3. Wiara w sukces

Maturzyści mierzą wysoko, chcą się uczyć i zdobyć wykształcenie, chcą mieć prestiżowy zawód i intratne stanowisko. Mówiąc bez ogródek, w życiu zamierzają się dobrze ustawić, licząc wyłącznie na swoje zasługi. Ambitna jest młodzież pograniczna, poprzeczka jest postawiona bardzo wysoko. Pojawia się pytanie, czy sił i determinacji starczy, aby cele zrealizować.

Wyniki badań wskazują, że optymizm jest cechą konstytutywną młodej generacji. Wiary w realizację celów i dążeń życiowych raczej nie brakuje. W badanej zbiorowości 11% stwierdziło, iż te szanse są bardzo duże. Prawie $\frac{1}{3}$ odpowiedziało, że są duże. Prawie połowa badanych (43%) oceniła je jako średnie. Zdecydowanie mniej wśród maturzystów jest pesymistów. Tylko 6% stwierdziło, iż są małe, a 3%, że są bardzo małe. Pozostali maturzyści nie potrafili podać odpowiedzi (9%).

Generalnie w badanej zbiorowości dominują optymiści, zdecydowanych optymistów jest prawie 40%. Tyle samo można uznać za umiarkowanych optymistów. Niewielki jest odsetek pesymistów. Dla młodej generacji pogranicza „szklanka jest do połowy pełna”. Nieco inaczej sytuacja wyglądała pięć lat temu. W badaniach maturzystów z powiatu ropczycko-sędziszowskiego aż 38% badanych nie potrafiło udzielić odpowiedzi. Na pytanie, czy uda się zrealizować cele życiowe, tylko 8% odpowiedziało „zdecydowanie tak”, a 42% „raczej tak”. Z kolei odpowiedzi „raczej nie” udzieliło 11%, a „zdecydowanie nie” 1% (Długosz 2002). Jak zatem widać, tamta młodzież była mniej optymistyczna, tych obaw miała zdecydowanie więcej.

Współcześnie, jak pokazują badania, młodzież ma większą wiarę i ufność w przyszłość. Świadczą o tym też wyniki badań z ubiegłego roku. Wśród badanych maturzystów 4% określiło szanse na realizację celów jako bardzo duże, 30% jako duże, 49% jako średnie, 8% jako małe i 3% jako bardzo małe. Nie potrafiło udzielić odpowiedzi 6% badanych. Jak zatem widać, w generacji pogranicza optymizm jest największy.

Można przypuszczać, że na ten klimat optymizmu i zaufania wpływa integracja europejska. Widać to przy porównaniu wyników badań z 2002 roku z obecnymi. Wiara w realizację celów wśród współczesnej młodzieży jest zdecydowanie większa. Zapewne samo wejście do Unii Europejskiej, z możliwością edukacji, podróży, podejmowania pracy, wpłynęło na Polaków pozytywnie. Zresztą młodzież była uznawana za głównego beneficjenta Unii Europejskiej.

Widzimy też, że młodzież z 2007 roku ma wyższy poziom optymizmu niż ta z roku 2006. Można podejrzewać, że poprawa sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju również ma wpływ na postawy młodzieży. Wzrost gospodarczy, wzrost konsumpcji, spadek bezrobocia, wzrost płac i koniec rynku pracodawcy mogą w znaczący sposób podnosić optymizm badanych. Na to też wskazują wyniki badań „Diagnoza Społeczna 2007” (Czapiński, Panek 2007). Polacy obecnie są zadowoleni i szczęśliwi. Poziom zadowolenia jest znacznie wyższy niż kiedyś.

Na podstawie analizy dwuzmiennowej możemy nieco więcej powiedzieć o strukturze optymizmu życiowego. O jego charakterze decyduje kilka czynników.

Tabela 17. Korelaty oceny szans realizacji celów życiowych

Status społeczny	0,295
Skala aktywności	0,290
Osiągnięcia szkolne	0,271
Skala fatalizmu	0,259
Kompetencje cywilizacyjne	0,255
Status materialny	0,250
Typ szkoły	0,217
Środowisko	0,195

Najsilniejszy wpływ na optymizm ma status społeczno-ekonomiczny rodziny pochodzenia ($r = 0,295$). Zależność jest liniowa: im wyższy status, tym większa ufność w powodzenie i sukces. Dzieci inteligencji mają tutaj zdecydowanie lepsze oceny własnej perspektywy niż dzieci robotników czy chłopów. Dla tych pierwszych przyszłość jest konstruktorem, a dla tych drugich – destruktozem. W jednych budzi nadzieję i wywołuje radość, w drugich lęk i niepewność. Jak widać, pozycja rodziców, ich sytuacja materialna, wykształcenie mają wpływ na kondycję psychospołeczną badanych.

Drugim czynnikiem, który będzie szerzej analizowany w innym miejscu, jest skala aktywności ($r = 0,290$). Osoby, które wierzą, że to od ich działań, od ich wysiłków może zależeć realizacja celów, są większymi optymistami od tych niemających wiary we własne sprawstwo. W tym wypadku chodzi o interakcję cech osobowości z oceną prawdopodobieństwa szans sukcesu. Ci, którzy sami podejmują ryzyko, są też częściej przekonani, że odniosą sukces. Sceptycy, czy też osoby o niskim poczuciu skuteczności własnych działań, szybciej się zniechęcają i ich optymizm jest słabszy. Zatem ci, którzy wierzą we własne siły, wierzą też, że uda się im osiągnąć cele.

Wiara w sukces jest również skorelowana z poziomem osiągnięć szkolnych ($r = 0,271$). Im te osiągnięcia wyższe, tym większy optymizm. Maturzyści o słabszych ocenach mają mniejszą wiarę w realizację celów. Jak wiemy, przy wysokim poziomie aspiracji dobre stopnie mogą mieć decydujące znaczenie w ich realizacji. Takie osoby dostaną się na dobrą uczelnię, która daje szansę na dobrą pracę i wysokie zarobki. Maturzyści z gorszymi stopniami mają świadomość, że będą studiować na gorszej uczelni, najczęściej prywatnej lub prowincjonalnej państwowej, i po jej ukończeniu będą mieć niewielkie szanse na otrzymanie pracy „na poziomie” – jak to sami mówią.

Również mierzony skalą fatalizm jest skorelowany z wiarą w sukces ($r = 0,259$). Osoby, które uważają, iż nie mają wpływu na swój los, na własne życie, mają mniejszą wiarę w realizację celów. Ci, którzy polegają na sobie i są odpowiedzialni za swoje działania, mają znacznie wyższy poziom optymizmu.

O optymizmie decydują też kompetencje cywilizacyjne ($r = 0,255$). Im są one wyższe, tym większa jest wiara w realizację celów. Uczniowie znający tajniki internetu, komputera i władający językami obcymi mają zaufanie do siebie, stąd ich przekonanie, że plany zostaną wykonane. Maturzyści o niższych kompetencjach takiej wiary w siebie nie mają, nie mają też pewności, czy uda się im osiągnąć to, co zamierzali.

O podejściu do życia decyduje również status finansowy rodziny pochodzenia ($r = 0,270$). Im jest on wyższy, tym większa wiara w powodzenie. Maturzyści z biedniejszych rodzin mają mniejszą wiarę w sukces. Kapitał ekonomiczny zostaje w tym wypadku konwertowany na kapitał psychologiczny. Środki materialne pomagają w realizacji marzeń. Maturzyści z bogatych domów mają dostęp do komputera, internetu, mogą sobie pozwolić na korepetycje i wyjechać do dużego ośrodka akademickiego na studia. Ci z rodzin biedniejszych mają pod tym względem znacznie gorszą sytuację. Brak infrastruktury, brak dobrego przygotowania, brak możliwości wyjazdu do dobrej uczelni osłabiają ich szanse na rynku pracy. Badani maturzyści najwidoczniej mają tego świadomość.

Ocena szans jest związana z typem szkoły ($r = 0,217$). Uczniowie liceum ogólnokształcącego są najpewniejsi w realizacji dążeń, nieco niższy poziom optymizmu można zauważyć wśród uczniów liceum profilowanego. Najmniejszą wiarę w sukces mają uczniowie technikum. Licealiści przygotowują się do studiów wyższych, chcą pracować na wysokich pozycjach zawodowych. Uczniowie technikum częściej zamierzają podjąć pracę po ukończeniu szkoły średniej. Mają świadomość mniejszych szans na dobre stanowisko i prestiżowy zawód, który zapewni wysoką jakość życia. Dlatego ta ocena szans życiowych w różnych szkołach jest inna. Nie trzeba też zapominać, że uczniowie technikum różnią się statusem, kompetencjami i osiągnięciami od uczniów liceum. Te różnice mają odzwierciedlenie w poziomie optymizmu.

Ostatnim czynnikiem mającym wpływ na ocenę szans realizacji planów przez maturzystów jest miejsce zamieszkania ($r = 0,195$). Młodzież miejska ma większą wiarę w sukces niż młodzież wiejska. Maturzyści z miasta są pod tym względem pewniejsi. Píše o tym też Szafraniec (2005). Z badań przez nią realizowanych wynika, że młodzież miejska ma wyższy poziom optymizmu od młodzieży wiejskiej. Miejsce zamieszkania tworzy ramy, w których powstaje stosunek do otaczającego świata. W mieście perspektywa jest optymistyczna, na wsi pesymistyczna. Innymi słowy, młodzież wiejska ma świadomość gorszego startu i mniejszych szans życiowych.

Wiara w sukces, przekonanie, że uda się zrealizować zamierzenia, jest uznawana za kapitał psychologiczny. Bo dzięki temu, że w coś wierzymy, podejmujemy działania, które nas do celu przybliżą. Jeśli nie mamy przekonania do jakiegos

celu, to nie będziemy podejmować starań i prawdopodobnie przy pojawieniu się najmniejszych kłopotów zeń zrezygnujemy. Ba, nawet nie spróbujemy, gdyż wizja porażki nas przed tym powstrzyma. Na podstawie analiz wielu teorii szczęścia Janusz Czapiński dochodzi do konstatacji, iż prawdziwe są te teorie, które zakładają lub tylko sugerują, że szczęście jest jedną z głównych przesłanek powodzenia i sprzyja realizacji celów życiowych (Czapiński 2004: 102).

Reasumując, na podstawie analiz można stwierdzić, że kapitał kulturowy, ekonomiczny i społeczny są konwertowane w kapitał psychologiczny. Jeśli uczeń pochodzi z rodziny o wysokim statusie, jeśli posiada wysokie kompetencje cywilizacyjne, wysokie osiągnięcia szkolne, posiada inklinację podmiotową, uczy się w liceum i mieszka w mieście, to wierzy w sukces i śmiało dąży do realizacji celów. I, co najważniejsze, jak mawia stare przysłowie, szczęściu trzeba pomóc, i on mu pomaga. Stąd osiągnięcia wśród tych uczniów są znacznie wyższe. Na przeciwnym biegunie znajdują się uczniowie mieszkający na wsi, o niskim statusie, słabych osiągnięciach szkolnych, niskich kompetencjach cywilizacyjnych, małych pokładach podmiotowości i inklinacji fatalistycznej. Ci uczniowie nie wierzą w sukces, nie podejmują wyzwań i w konsekwencji nie mają tak spektakularnych sukcesów. A na pewno nie zdobywają takich pozycji, takich dochodów, takich stanowisk jak ich rówieśnicy z przeciwnego bieguna.

4. Zadowolenie z życia

Optymizm ma różne wymiary. Może być antycypacyjny – jak ten opisywany poprzednio – jak też metafizyczny, dotyczący zadowolenia z życia. Można go potraktować jako wskaźnik jakości życia czy też dobrostanu.

Maturzyści pytani o ocenę zadowolenia ze swojego dotychczasowego życia twierdzą, że są z niego zadowoleni. Zdecydowanie zadowolonych w badanej zbiorowości było 23%, raczej zadowolonych 58%. Zdecydowanie mniej badanych jest ze swojego życia niezadowolonych (11%). Osób raczej niezadowolonych jest 9% i zdecydowanie niezadowolonych 2%. W badanej zbiorowości są też maturzyści, którzy nie potrafili się wypowiedzieć w tej kwestii (9%). W myśl psychologicznych interpretacji, ci bez opinii raczej do optymistów nie należą. Jeśli nie mogą udzielić odpowiedzi, to po prostu nie są szczęśliwi. Zatem w tej zbiorowości 20% należy do pesymistów.

Podobne rezultaty uzyskano rok temu. Zadowolonych z życia było 83%. W tym zdecydowanie zadowolonych 20% i raczej zadowolonych 62%. Maturzystów niezadowolonych było 13%. W tym zdecydowanie niezadowolonych 2% i raczej niezadowolonych 11%. Nie potrafiło udzielić odpowiedzi na to pytanie 5% (Długosz 2006). O tym, że jest to stała tendencja wśród młodzieży mówią badania

z 2002 roku. Wtedy 78% było zadowolonych z życia, a 13% niezadowolonych. Spośród badanych 8% nie potrafiło udzielić odpowiedzi (Długosz 2002).

Jak pokazują wyniki metaanalizy, szczęście młodzieży jest trwałym elementem społecznej rzeczywistości. I zapewne rację mają ci, którzy twierdzą, iż większość ludzi bywa w dłuższym przedziale czasu tak szczęśliwa, jak tylko może – w takim stopniu, w jakim pozwalają wrodzone predyspozycje (Czapiński 2004). I być może atraktor szczęścia posiada około 80% populacji młodzieży.

Tak wysoki wskaźnik optymistów, ludzi szczęśliwych wśród maturzystów może oznaczać, że młoda generacja dysponuje potencjałem, który może zostać wykorzystany do realizacji celów edukacyjnych, zawodowych. Innymi słowy, ci ludzie są szczęśliwi i posiadają energię życiową, która pozwoli im na konstruowanie planów i pokonywanie trudności.

Wyniki analiz pokazują, iż wpływ na dobrostan maturzystów ma wiara w realizację celów ($r = 0,316$). Im większa wiara w sukces, tym lepsza kondycja psychospołeczna. Nie dziwi taki wynik, ponieważ wiara w realizację celów jest aspektem optymizmu i wskazuje, że optymistą zarówno wierzy w sukces, jak i jest zadowolony z życia. I taka inklinacja jest raczej cechą osobowości. Zatem szczęśliwi są ci maturzyści, którzy urodzili się optymistami. Im po prostu jest łatwiej w życiu, mniej ich męczy realizacja planów, jak też codzienne życie.

Tabela 18. Korelaty zadowolenia z życia

Wiara w realizację celów	0,316
Skala aktywności	0,205
Status społeczny	0,204
Osiągnięcia szkolne	0,195
Religijność	0,136
Skala fatalizmu	0,128

Do podobnego wniosku skłaniają wyniki kolejnej analizy. Na tej podstawie można stwierdzić, iż o zadowoleniu z życia decyduje podmiotowość człowieka ($r = 0,205$). Ludzie wewnątrzsterowni, mający poczucie własnego sprawstwa, kontroli nad zdarzeniami są znacznie szczęśliwsi od tych, którym brakuje poczucia wpływu na własne życie.

O dobrostanie decyduje też status rodziny pochodzenia ($r = 0,204$). Im on wyższy, tym wyższy poziom dobrostanu. Analizy pokazują, że pozycja rodziny ma znaczenie w ocenie zadowolenia z życia. Wykształcenie, dochody i pozycja zawodowa ojca działają na dobrostan. I może nie chodzi tu o same pieniądze, ponieważ one, jak pokazują analizy, szczęścia nie dają. Rodzice z wyższych szczebli drabiny społecznej mogą zapewnić bezpieczeństwo oraz ułatwić zaspokojenie potrzeb szacunku i przynależności.

Wpływ na dobrostan mają osiągnięcia szkolne ($r = 0,195$). Im one wyższe, tym większe zadowolenie z życia. Oceny, jak pokazują analizy, są ważnym elementem jakości życia maturzystów. Być może dają one siłę i podnoszą wiarę we własne możliwości, co przy wysokich aspiracjach napawa optymizmem i pozwala z pewnością patrzeć w przyszłość. Maturzyści o mniejszych zdolnościach, mając taki sam poziom aspiracji, są świadomi swoich braków i ograniczeń, co w konsekwencji wywołuje spadek zadowolenia z życia.

Na zadowolenie z życia ma też wpływ religijność ($r = 0,136$). Największy dobrostan mają osoby głęboko wierzące, a najniższy osoby wątpiące. Jak zatem widać, dylematy duchowe mają swoje odzwierciedlenie w psychice. Głęboka wiara sprawia, że maturzyści mają poczucie sensu życia, że ich świat jest uporządkowany i bezpieczny.

Ostatnim czynnikiem jest fatalizm ($r = 0,128$). Im wyższy poziom na skali fatalizmu, tym niższe zadowolenie z życia. Młodzież pozbawiona wiary we własne sprawstwo, niebiorąca odpowiedzialności za swój los ma niższy poziom dobrostanu od tych, którzy uważają, że są aktorami w życiu społecznym. Osoby bezradne mają gorsze samopoczucie. Ci, którzy są kowalami własnego losu, mają znacznie lepszą kondycję.

Bez szczegółowego podawania współczynników warto dodać, że w ubiegłym roku podczas analizy badań nad maturzystami Podkarpacia te same zmienne były istotne statystycznie. Wtedy jeszcze mierzono zaufanie i ono było skorelowane z zadowoleniem z życia. O trwałej tendencji mówią wyniki badań z 2002 roku. Wtedy wszystkie wymienione tutaj czynniki były skorelowane z dobrostanem. Zatem możemy stwierdzić, że kolejne badania nad młodzieżą potwierdzają odkryte wcześniej prawidłowości.

Jak zatem pokazują wyniki analiz, o szczęściu decydują przede wszystkim cechy osobowości, lokalizacja w społecznej hierarchii i religijność. Zaczniemy od eksplikacji ostatniego czynnika. Badania nad szczęściem dowodzą, że osoby wierzące są ogólnie bardziej zadowolone z życia i bardziej pozytywnie nastawione do niego (Hoggard 2006). Jak należy rozumieć ten wpływ religijności na dobrostan? Z religii płyną cztery rodzaje korzyści: wsparcie społeczne, wsparcie duchowe, poczucie sensu i celu oraz unikanie ryzykownych i stresujących zachowań (Hoggard 2006: 234). Religia zapewnia poczucie wspólnoty, jak też pozwala znosić różne troski i cierpienia, czyli łagodzi stres. Dlatego być może młodzież wierząca jest z życia zadowolona, ponieważ ma poczucie sensu i transcendencji, wyjścia poza swoje „ja”, przekraczania własnych granic. Bycie częścią szerszej wspólnoty ma niebagatelne znaczenie dla kondycji psychicznej człowieka.

Również w wielu innych badaniach wpływ klasy społecznej na dobrostan jest widoczny. W naszych analizach mamy status rodziny pochodzenia, a jego czynniki: pozycja zawodowa, dochód i wykształcenie, są w USA uznawane za elementy klasy społecznej. Tutaj, jak podaje Marek Agryle (2004: 172), widoczny jest łączny wpływ lepszej pracy ojca, lepszych warunków mieszkaniowych, lepszych relacji z ludźmi i lepszej jakości wypoczynku. Ponadto możliwy jest bezpośredni wpływ

samej pozycji społecznej: większy szacunek ze strony innych może się przyczynić do większego poczucia własnej wartości. Zapewne maturzyści z wyższych szczebli drabiny społecznej mają lepsze warunki do własnego rozwoju, wyższą jakość życia, zapewnione wsparcie psychologiczne i finansowe oraz mogą skorzystać z prestiżu rodziny, co automatycznie wzmacnia poczucie własnej wartości i dodaje pewności siebie.

Co do ostatniego czynnika, czyli osobowości, to należy się skoncentrować na dwóch aspektach. Po pierwsze, jak podaje Janusz Czapiński (2004), związki osobowości są dużo silniejsze niż związki między dobrostanem psychicznym a obiektywnymi warunkami życia. Widać to w prowadzonych badaniach. Osoby aktywne, mające poczucie kontroli nad własnym życiem, mają wyższy poziom dobrostanu. Jak podaje cytowany autor, w badaniach nad młodzieżą udowodniono, iż postrzeganie własnej kontroli nad doświadczeniami życiowymi idzie w parze z dobrostanem (Czapiński 2004: 361). Młodzi ludzie mający poczucie wpływu na życie, na wydarzenia lepiej się adaptują do rzeczywistości i dlatego ich życie wydaje się lepsze. Oceny szkolne przyczyniają się do budowy jaźni odpowiedzialnej. Ci o wysokich ocenach mają zdecydowanie wyższą samoocenę, a ona, jak pokazują badania nad szczęściem, ma istotny wpływ na zadowolenie z życia. I zapewne chodzi jeszcze o to, że dobre oceny dają poczucie siły i są najlepszym kapitałem, który pozwala realizować cele związane z wyższym wykształceniem i osiągnięciem wysokiego statusu zawodowego.

5. Indywidualiści czy kolektywiści?

Cechy psychologiczne mają bardzo ważne znaczenie, szczególnie gdy żyjemy w świecie pełnym zmian i wyzwań związanych z procesami globalizacji. Jednym z warunków sukcesu jest umiejętność adaptacji do zmieniających się realiów systemowych. Obecnie znacznie częściej niż kiedyś szybka adaptacja do zmian jest jednym z wyznaczników sukcesu. Trudno się spodziewać, że ktoś, kto ma sztywne schematy poznawcze, będzie mógł we współczesnych strukturach prawidłowo funkcjonować. Stąd też zainteresowanie tymi aspektami osobowości, które mogą się przyczynić do zwiększenia dynamiki zmiany.

W badaniach poproszono młodzież o ustosunkowanie się do ośmiu twierdzeń dotyczących różnych sytuacji. Odpowiedzi na podane poniżej twierdzenia są wskaźnikami dwóch zmiennych. Pierwsza jest skalą poczucia kontroli nad własnym życiem. W jej skład wchodzi takie twierdzenia, jak: „Gdy coś planuję, jestem przekonany, że to zrealizuję”; „Uważam, że mogę zdobyć w życiu to, co chcę, jeśli będę nad tym pracował”; „Chętnie wprowadzam zmiany do swojego życia, jeśli

widzę w tym korzyści”; „Kiedy pojawiają się problemy, nigdy się nie poddaje, zawsze walczę do końca”.

Druga zmienna oznacza poczucie bezradności psychologicznej. W jej skład wchodzi następujące twierdzenia: „Mam niewielki wpływ na wydarzenia, które mi się przytrafiają”; „Jeśli chodzi o ludzkie losy, to znacznie więcej zależy od szczęścia niż od czegokolwiek innego”; „Przeraża mnie myśl, że aby coś osiągnąć, musiałabym wiele rzeczy zaczynać od nowa”; „Często zdarza się, że coś zaczynam, ale ogarnia mnie zniechęcenie i rezygnacja, zanim osiągnę cel”.

Dwie skale zostały wyodrębnione w trakcie analizy czynnikowej. Zamiast analizy struktury twierdzeń, zostanie jednak przeprowadzona analiza rozkładu odpowiedzi w odniesieniu do podobnych badań, by na jej podstawie powiedzieć, co oznaczają otrzymane wyniki. Następnie przy użyciu analizy korelacyjnej zostaną pokazane czynniki (skale), które mają związek z omawianymi zmiennymi.

Tabela 19. Psychospołeczne cechy badanej zbiorowości

Twierdzenia	2007 ⁴⁷	2006	1993
Gdy coś planuję, jestem przekonany, że to zrealizuję.	78	77	63
Uważam, że mogę zdobyć w życiu to, co chcę, jeśli będę nad tym pracował.	90	92	49
Chętnie wprowadzam zmiany do swojego życia, jeśli widzę w tym korzyści.	85	89	82
Kiedy pojawiają się problemy, nigdy się nie poddaje, zawsze walczę do końca.	76	77	–
Mam niewielki wpływ na wydarzenia, które mi się przytrafiają.	52	45	59
Jeśli chodzi o ludzkie losy, to znacznie więcej zależy od szczęścia niż od czegokolwiek innego.	54	1	65
Przeraża mnie myśl, że aby coś osiągnąć, musiałabym wiele rzeczy zaczynać od nowa.	47	58	67
Często zdarza się, że coś zaczynam, ale ogarnia mnie zniechęcenie i rezygnacja, zanim osiągnę cel.	51	53	45

Jak pokazują wyniki badań, aktywność, determinacja, wiara w sukces to jedne z istotniejszych cech młodej generacji. Wyniki badań z 1993 roku różnią się od tych obecnych. Oznacza to, że młodzież ma większy poziom poczucia kontroli nad własnym życiem oraz niższy poziom bezradności psychologicznej niż ogół populacji. Można by rzec, że ta młodzież jest otwarta na nowe doświadczenia i śmiało dąży do celów. Ma wysoki poziom podmiotowości. Być może jest to

⁴⁷ W pierwszej kolumnie zamieszczono wyniki badań „Młodzież Pogranicza 2007”. W drugiej kolumnie – wyniki badań z 2006 roku, zrealizowanych na Podkarpaciu w ramach projektu EQUAL przez Piotra Długosza. W trzeciej kolumnie – wyniki badań ogólnopolskich zrealizowanych przez Mirosławę Marody (zob. Marody 2000).

cecha młodzieży, szczególnie tej, która dorastała już w nowym ładzie i dla niej ryzyko, branie odpowiedzialności za swoje decyzje, indywidualizm są naturalne. W badaniach z początków dekady są obecne większy fatalizm, lęk, obawy i zdecydowanie wiara w sukces jest mniejsza. Młodzież, jak pokazują analizy, jest obecnie bardziej aktywna i pewna siebie.

Do celów analitycznych po przekodowaniu twierdzeń przygotowano indeks poczucia kontroli nad własnym życiem. W badanej zbiorowości 6% uzyskało niski poziom poczucia kontroli, średni poziom poczucia kontroli – 26%, a 68% uzyskało najwyższy poziom poczucia kontroli nad własnym życiem. Rozkład wartości indeksu jest zbieżny z tym, co widać gołym okiem, czytając odpowiedzi na pozycjach skali. Badana młodzież ma wysoki poziom kontroli nad własnym życiem, pod tym względem przewyższa całą populację.

Tabela 20. Korelaty poczucia kontroli nad własnym życiem

Kompetencje cywilizacyjne	0,244
Status społeczny	0,170
Osiągnięcia szkolne	0,168
Standard materialny	0,152
Płeć	0,156
Religijność	0,131

Z aktywnym podejściem do życia są związane kompetencje cywilizacyjne ($r = 0,244$) i osiągnięcia szkolne ($r = 0,168$). Im wyższe kompetencje, tym wyższy poziom aktywności. Uczniowie z wysokim kapitałem kulturowym są odważniejsi, zdolni do podejmowania działań i ich kontynuacji. Ci pozbawieni zasobów mają niższy poziom aktywności. Być może jest tak, iż kapitał kulturowy jest konwertowany w kapitał psychologiczny. Ci, którzy mają wyposażenie intelektualne, są zdecydowani i zdeterminowani, aby realizować cele. Młodzi ludzie z deficytem kompetencji są lękliwi i pozbawieni wiary w sukces. A zatem rzadziej podejmują działania i szybciej się zniechęcają. Stąd i szanse na osiągnięcie celu spadają.

Wpływ na zgeneralizowane podejście do życia ma też struktura społeczna. Chodzi zarówno o status rodziny pochodzenia ($r = 0,170$), jak i status materialny ($r = 0,152$). Młodzież z wyższych szczebli drabiny społecznej, mająca kapitał ekonomiczny częściej wierzy w swoje możliwości, w rezultaty własnych działań. Również częściej jest zdeterminowana do osiągnięcia sukcesu. Być może wzorce rodzinne i wsparcie, jakie uzyskuje, kształtuje wśród tej kategorii postawy aktywne. Biedniejsi maturzyści mają więcej obaw i działają zachowawczo oraz przy pojawiających się przeszkodach szybko się zniechęcają. Nie mają wiary i determinacji jak ich lepiej urodzeni rówieśnicy. W konsekwencji rzadziej osiągają zamierzone plany i cele.

Mężczyźni mają nieco wyższy poziom aktywności niż kobiety ($r = 0,156$). Jest to w pewnym sensie cecha konstytutywna męskości, która została potwierdzona w niniejszych badaniach.

O aktywnej postawie decyduje jeszcze religijność ($r = 0,131$). Im osoba bardziej wierząca, tym większa wiara w powodzenie i determinacja do osiągnięcia celu. W tym wypadku sprawdza się dewiza świętego Benedykta *ora et labora*.

Na aktywny stosunek do życia mają wpływ kompetencje kulturowe i intelektualne, miejsce w strukturze społecznej oraz płeć i religijność. W polu działania ludzi aktywnych znajdują się młodzi ludzie z wyższych szczebli społecznej drobin, o wysokim poziomie kapitału ekonomicznego, którzy dysponują też kapitałem kulturowym. Częściej też są to chłopcy i osoby wierzące. Bierne nastawienie do rzeczywistości cechuje młodzież o niższym statusie, z niskim kapitałem kulturowym. Częściej są to dziewczęta i osoby niewierzące. Tym pierwszym łatwiej będzie się przystosować do zmiennych warunków otoczenia, tym drugim będzie zdecydowanie trudniej i dla nich zmiana może być zagrożeniem. Pierwsza kategoria może zostać wykorzystana w procesie zmiany.

Drugim wyodrębnionym w trakcie analiz czynnikiem jest poczucie bezradności psychologicznej. Wśród maturzystów 14% posiada niski poziom bezradności psychologicznej, 58% średni poziom i 30% wysoki. Wiedza na temat poczucia bezradności może posłużyć do określenia stopnia zagrożeń psychologicznych wywołanych przez zmianę. Generalnie ta cecha oznacza pasywny stosunek do rzeczywistości. A z tym wiąże się zwiększone ryzyko wykluczania i marginalizacji.

Na poczucie bezradności psychologicznej mają wpływ osiągnięcia szkolne ($r = 0,181$). Im wyższe osiągnięcia, tym mniejszy poziom bezradności. Trudno tutaj powiedzieć, co jest przyczyną, a co skutkiem, faktem jest, że uczniowie o wyższych kompetencjach intelektualnych mają wyższy poziom aktywizmu. Być może są przekonani o swoim wpływie na życie i częściej też uważają, iż można do lekcji się dobrze przygotować i otrzymać dobre stopnie. A to jest potrzebne, aby później dostać się na dobre studia. Osoby o niższych stopniach preferują strategię ucieczkową, nie podejmują aktywnej postawy, być może stąd gorsze oceny, gdyż nie widzą związku między swoją pracą a późniejszymi ocenami.

Tabela 21. Korelaty bezradności psychologicznej

Osiągnięcia szkolne	0,181
Status społeczny	0,136
Typ szkoły	0,136
Płeć	0,118

Tak jak się spodziewano, poczucie bezradności ma strukturalny charakter, o czym pisał Słomczyński (2000). Im niższy status społeczny, tym wyższy wskaź-

nik bezradności psychologicznej ($r = 0,136$). Dzieci inteligentów i przedsiębiorców są mniej bezradne niż dzieci rolników i robotników.

Wpływ na poczucie bezradności ma jeszcze typ szkoły ($r = 0,136$). Uczniowie liceum mają najniższy poziom fatalizmu, a uczniowie technikum – najwyższy. Zapewne jest to związane z niższym statusem społecznym uczniów technikum. Jak wiadomo, ta grupa wcześniej zamierza kończyć edukację i ma niższe aspiracje. Licealiści to ludzie aktywni, wierzący, że mogą kształtować świat według własnych planów.

Wyższy poziom bezradności jest jeszcze związany z płcią ($r = 0,118$). Kobiety mają wyższy poziom bezradności niż mężczyźni. Czyżby w młodej generacji po-brzmiewały jeszcze echa patriarchy? Zapewne ma to związek z kulturowym aspektem męskości i kobiecości. Męskość to aktywność, dominacja, a kobiecość to bierność, uległość.

Z badań wynika, że pasywizm jest domeną kobiet o niższym statusie społecznym, uczęszczających do szkół zawodowych, o niższych kompetencjach. Do podobnych ustaleń doszła w trakcie swoich badań nad bezradnością Monika Kwiecińska-Zdrenka. Bezradność była związana z niskim statusem społecznym, uczęszczaniem do szkoły zawodowej i niższymi kompetencjami (Kwiecińska-Zdrenka 2004).

Poczucie bezradności, jak można było przewidzieć, ma istotny związek z lękiem przed bezrobociem ($r = 0,197$) i poziomem aspiracji edukacyjnych ($r = 0,107$). Bezradność jako pewne zgeneralizowane nastawienie do rzeczywistości ma wpływ na funkcjonowanie człowieka. Z danych wynika, iż takie osoby mają niższe aspiracje edukacyjne, wcześniej chcą ukończyć szkołę i, co naturalne, mają poważne obawy, czy znajdą pracę. Ich nastawienie jest obronne, rzadziej korzystają z możliwości, jakie się mogą pojawić przed człowiekiem.

Reasumując, należałoby podkreślić, że o przebiegu zmiany i adaptacji do nowej rzeczywistości w dużej mierze mogą decydować czynniki psychologiczne. Zresztą w koncepcji osobowości nowoczesnej (Sztompka 2002) pojawiają się takie cechy, jak chęć podejmowania ryzyka, otwartość na zmiany, optymizm, poczucie kontroli nad własnym życiem. Zgodnie z tą teorią ludzie o inklinacji nowoczesnej lepiej funkcjonują i odnoszą sukcesy we współczesnym świecie. Zatem można zakładać, że młodzież posiadająca zręby osobowości nowoczesnej będzie akceleratorem zmian. Takie postawy wśród młodzieży występują znacznie częściej niż wśród ogółu populacji, jednakże, jak pokazują analizy, najczęściej nosicielami nowoczesności są młodzieńcy z domów o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym. W ich przypadku mamy do czynienia z socjalizacją antycypującą nowoczesność.

6. Młodzież wobec zmian systemowych

Badana młodzież przyszła na świat w czasie narodzin demokracji i kapitalizmu w naszym kraju. Są to rówieśnicy nowego ładu. Ich dorastanie, dojrzewanie przypada na czas, kiedy reguły demokratyczne i rynkowe zostały wprowadzone po dominacji socjalizmu. Można zakładać, że pokolenie wolnego rynku będzie lepiej przystosowane do rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Sam czas, w jakim przyszło żyć tej młodzieży, jest nacechowany permanentnymi zmianami i być może ta zmienność wycisnęła jakieś piętno pokoleniowe. Chodzi o doświadczenie, które uformowało daną generację młodzieży. Jeśliby szukać jakiegoś wspólnego doświadczenia, to niewątpliwie wejście w system światowy i jego konsekwencje są tutaj kluczowe. Z jednej strony mamy transformację i przemianę w sferze ekonomicznej, społecznej i kulturowej. Pierwsza faza zmian niewątpliwie musiała dotknąć rodzin, w jakich wychowywali się badani. Chodzi tutaj głównie o koszty reform i szok wywołany szybkimi i gwałtownymi zmianami. Do tej pory wspominają się w niektórych kręgach o dobrodziejstwach minionego systemu i trudno jest niektórym ludziom się przystosować do obecnych realiów, czy tym bardziej włączyć w główny strumień reform (Długosz 2008). Z powodu braku kompetencji cywilizacyjnych, z powodu braku kapitału psychologicznego, ekonomicznego, społecznego ci ludzie, jak też ich dzieci, nadal są narażeni na marginalizację i wykluczanie. Osoby posiadające wymienione kapitały łatwiej przeszły proces transformacji i w znacznym stopniu oswoiły nowy ład. Ich dzieci nie powinny mieć już z tym żadnych kłopotów.

Z drugiej strony mamy drugą fazę zmiany, czyli integrację europejską, która, jak pokazują diachroniczne badania, miała ogromny wpływ na świadomość społeczną, otworzyła nowe perspektywy i włączyła kraj w system światowy. Podaje się, że integracja stanowi proces dokańczania transformacji. Generalnie cały ten proces nosi miano modernizacji i służy unowocześnieniu społeczeństwa. Wejście państw najbardziej rozwiniętych w fazę społeczeństwa postindustrialnego stawia przed państwami rozwijającymi się nowe wyzwania. I to głównie od młodej generacji będzie zależać, czy Polska poradzi sobie z wyzwaniami, jakie stawia system światowy. Jeszcze większe zadania stają przed młodzieżą Podkarpacia, gdyż ten region znajduje się na rubieżach Unii Europejskiej i jego zapóźnienie w stosunku do centrum (chodzi tu o województwa mazowieckie i małopolskie) jest widoczne we wszystkich wskaźnikach (Jarosz 2005). I dzisiaj można powiedzieć, że sukces modernizacji leży w rękach młodzieży. Ich postawy, ich wybory, ich decyzje i działania będą najważniejsze.

Odpowiedzi na pytania o ocenę zmian są pewnego rodzaju wskaźnikiem pozwalającym zbadać, jak bardzo młodzież dopasowała się do zmian. Jeśli je ocenia pozytywnie, to widocznie są dlań korzystne i skłaniają, motywują do podejmowania odpowiednich działań, zgodnych z nowymi regułami. W związku z tym

zmiany zyskują promotorów, co oznacza ich asymilację i zakorzenienie w systemie społeczno-kulturowym.

Zacniemy od ocen transformacji społeczno-gospodarczej, na której temat pojawia się obecnie wiele opinii⁴⁸. W nauce znacznie wcześniej próbowano oszacować wpływ zmian na społeczeństwo (Sztompka 2000, Jarosz 2005). Generalnie społeczeństwo można podzielić na wygranych i przegranych transformacji. Po linii tego rozgraniczenia przebiegają dalsze analizy.

Maturzyści pytani w dwudziestą rocznicę pierwszych wolnych wyborów o ocenę transformacji ustrojowej w 35% przypadków odpowiedzieli, że zakończyła się sukcesem, przy czym 6% badanych wskazało na same korzyści, a 29% odpowiedziało, iż przyniosła ona więcej korzyści niż strat. Ambiwalentną opinię na temat zmian – czyli przekonanie, że zmiany przyniosły tyle korzyści, co strat – miało 23%. Co dziesiąty maturzysta uważa, że zmiany przyniosły więcej strat, przy czym 9% ankietowanych stwierdziło, iż zmiany przyniosły więcej strat niż korzyści, a 1% – że zmiany przyniosły same straty. Aż 30% badanych nie potrafiło odpowiedzieć na pytanie.

Z danych wynika, że ponad jedna trzecia badanych uważa się za wygranych. Frakcja przegranych jest relatywnie niewielka. Połowę badanych można zaliczyć do „skołowanych”, którzy nie wiedzą, czy w nowych relacjach ustrojowych zyskali bądź stracili.

Tabela 22. Ocena transformacji przez maturzystów (w %)⁴⁹

Rok	2006	2007	2009
Wygrani ⁵⁰	19	30	35
Skołowani	59	55	53
Przegrani	20	15	11

⁴⁸ Środowiska związane z „Gazetą Wyborczą” i „Polityką” reprezentują nastawienie pozytywne, opisując przemiany w kategoriach przełomowego sukcesu. Oba pisma ogłosiły wśród czytelników konkursy na wspomnienia. W wyniku inicjatywy „Polityki” powstała książka *Rewolucja 89'* (Biblioteka Polityki, Warszawa 2009), natomiast w „GW” przeprowadzona została akcja zbierania wspomnień *Moje dwadzieścia lat wolności* (<http://wyborcza.pl/0,97104.html>).

⁴⁹ Dane z 2006 roku pochodzą z badań uczniów szkół ponadgimnazjalnych województwa podkarpackiego, zrealizowanych na próbie 340 osób w ramach projektu EQUAL przez Wyższą Szkołę Zarządzania w Rzeszowie i BD Center. Ankiety z 2007 roku pochodzą z projektu „Młodzież pogranicza 2007”, zrealizowanego na próbie 740 maturzystów przez studentów PWSW w Przemyślu. W tekście wykorzystano też badania z 2009 roku na próbie 1273 maturzystów z rejonu pogranicza wykonane przez PWSW.

⁵⁰ Do wygranych zaliczamy tych, którzy twierdzą, że odnieśli więcej korzyści lub same korzyści, do przegranych – tych, którzy odnieśli same straty lub więcej strat, skołowaniymi zaś są ci, którzy nie odnieśli ani strat, ani korzyści oraz wybierający w kwestionariuszu opcję „trudno powiedzieć”.

Dynamikę zmian opinii dobrze pokazują kolejne badania realizowane od 2006 roku. Z roku na rok rośnie liczba wygranych wśród młodzieży, za to wraz z wchodzeniem nowych kohort wiekowych zmniejsza się liczba przegranych. W niewielkim stopniu zmienia się w kolejnych badaniach odsetek skołowanych. Wyniki analiz oznaczają, że z roku na rok jest coraz więcej protagonistów zmian w młodej generacji. Jeśli w kolejnych latach liczba zwolenników wolnego rynku i demokracji będzie nadal rosła, transformację można uznać za zakończoną. Jednakże należy pamiętać, że prawie połowa młodzieży nie potrafi jednoznacznie ocenić transformacji, a jej opinie będą się zmieniać zależnie od jakości życia. Jeśli przedstawiciele tej grupy będą mogli realizować swoje plany, zdobywając wyższe wykształcenie oraz dobrze płatną i prestiżową pracę, będą przechodzili na stronę wygranych; jeśli natomiast w obecnych realiach ustrojowych trudno będzie im zrealizować cele życiowe, to będą przechodzić na pozycję przegranych i mogą się pojawiać kłopoty z endogennymi siłami modernizacji.

Jeszcze nie minęły skutki jednej zmiany społecznej, a już staliśmy się uczestnikami kolejnej – integracji europejskiej, która wpisuje się w zjawisko modernizacji. W jej rezultacie Polska w pełni włączyła się w system oświatowy i młodzież dokładnie pamięta, jak pięć lat temu hucznie obchodzono akces do Unii Europejskiej. Integracja europejska jako kolejna faza zmian wywiera zdaniem maturzystów pozytywny wpływ na życie ich samych i ich rodzin.

W trakcie pomiaru w 2009 roku 35% maturzystów zaliczyło siebie do wygranych integracji europejskiej, przy czym 7% stwierdziło, iż integracja przyniosła same korzyści, a 27% wskazało, iż integracja przyniosła więcej korzyści niż strat. O tym, że integracja przyniosła tyle samo korzyści, co strat, jest przekonanych 25% badanych i tylko 8% z nich zaliczyło siebie do przegranych integracji, przy czym 1% wskazał na same straty, a 7% wybrało przewagę strat nad korzyściami. Na pytanie nie potrafiło odpowiedzieć 32%. Z danych wynika, że integracja europejska również cieszy się pozytywną oceną maturzystów. Jednakże, jak pokazują wyniki badań, odsetek optymistów spadł w 2009 roku. Z roku na rok zmniejsza się również liczba przegranych integracji. Najczęściej jednak młodzież przeżywa stan skołowania i nie potrafili jednoznacznie ocenić rezultatów integracji. Mimo otwarcia możliwości wyjazdów i zagranicznych rynków pracy, z których młodzież korzysta, opinie nie są przytłaczająco pozytywne, czemu nie należy się dziwić, gdyż wielu woli pracować na prestiżowym stanowisku w kraju. Należy zwrócić uwagę, że młodzież patrzy na integrację realistycznie. Gdyby rosła w przyszłości liczba skołowanych, należy się obawiać, czy aby ten proces nie zakończy się fiaskiem.

Tabela 23. Ocena integracji europejskiej (w %)

Rok	2006	2007	2009
Wygrani	40	42	35
Skołowani	32	49	57
Przegrani	28	9	8

Reasumując, zmiana w młodym pokoleniu jest odbierana pozytywnie. Więcej jest wśród młodzieży beneficjentów zmian niż wykluczonych. Można założyć, że jeśli zostanie przekroczona masa krytyczna zmiany, czyli ponad 50% młodzieży będzie widziała korzyści, modernizacja zakończy się sukcesem. System społeczny uzyska wewnętrzną siłę, zdolną do generowania dalszych zmian i ich asymilacji.

Nauka nie tyle ma dostarczać opisu, ile służyć wyjaśnianiu i przewidywaniu zjawisk społecznych. Również w wypadku analizowanego zjawiska chcemy sięgnąć po wyjaśnienie mechanizmów odpowiedzialnych za przystosowanie się do zmian.

W tym celu na podstawie odpowiedzi na pytanie o ocenę transformacji i integracji został skonstruowany indeks zmiany. Osoby oceniające pozytywnie obie zmiany otrzymały wysoką wartość akceptacji zmian, osoby o ambiwalentnym stosunku do zmian uzyskały średnią wartość, a osoby podwójnie negujące zmiany – niską wartość akceptacji zmian. Według przygotowanej kwantyfikacji 15% badanych maturzystów uzyskało niski indeks akceptacji zmian, 39% osiągnęło średni poziom indeksu, a 47% – wysoki. Analizy pokazują, iż w młodej generacji istnieje potencjał do zmiany⁵¹.

O przystosowaniu do zmiany społecznej decyduje kilka czynników. Najwyższy współczynnik korelacji osiągnął status społeczny ($r = 0,224$). Im wyższy status maturzystów, tym lepsza akceptacja zmian. Z przystosowaniem do zmian jest skorelowany również lęk przed bezrobociem ($r = 0,207$). Im wyższy lęk przed bezrobociem, tym większe trudności z adaptacją do nowych realiów. Praca, a szczególnie trudność z jej znalezieniem, rzutuje na ocenę transformacji i integracji. Na akceptację zmian ma też wpływ poziom aspiracji życiowych ($r = 0,204$). Osoby o wysokich aspiracjach częściej zaliczają się do wygranych. O tym, czy ktoś zalicza się do wygranych, decyduje też poziom optymizmu ($r = 0,186$). Im większa wiara w swoje możliwości, tym lepsza akceptacja przemian. Z indeksem akceptacji zmian jest skorelowana płeć ($r = 0,183$). Mężczyźni lepiej od kobiet znoszą zmiany. Akceptacja zmian, co jest logiczne, jest związana z poczuciem kontroli nad własnym życiem ($r = 0,177$). Osoby aktywne lepiej funkcjonują w dobie zmian niż osoby pasywne. Ci pierwsi szukają swojej szansy i korzystają z okazji, a ci drudzy oczekują, że ktoś coś da, załatwi. Skorelowany z indeksem akceptacji jest standard

⁵¹ Wysoka wartość dotyczy osób, które pozytywnie oceniły transformację i integrację. Średnia wartość dotyczy osób, które wyraziły oceny ambiwalentne bądź oceniły pozytywnie transformację, a negatywnie integrację lub odwrotnie. Niska wartość dotyczy osób negatywnie oceniających transformację i integrację.

materialny ($r = 0,162$). Im wyższy standard, tym większe zadowolenie ze zmian. Ci, którym się obecnie powodzi, częściej zaliczają się do wygranych.

Tabela 24. Korelaty indeksu akceptacji zmian

Status społeczny	0,224
Lęk przed bezrobociem	0,207
Poziom aspiracji życiowych	0,204
Wiara w sukces	0,186
Płeć	0,183
Kontrola nad własnym życiem	0,177
Standard materialny	0,162
Kompetencje cywilizacyjne	0,155
Zadowolenie z życia	0,153
Osiągnięcia szkolne	0,149
Bezradność psychologiczna	0,123

O przystosowaniu się do zmian również decydują kompetencje cywilizacyjne ($r = 0,155$). Im wyższy zasób umiejętności, tym lepsze funkcjonowanie w warunkach wolnego rynku i demokracji. Wyższe kompetencje cywilizacyjne predestynują do sukcesu. Szczęście jest też skorelowane z umiejętnościami adaptacyjnymi ($r = 0,153$). Im wyższy poziom zadowolenia, tym lepsza ocena transformacji i integracji. Kolejną zmienną związaną z akceptacją zmian są osiągnięcia szkolne ($r = 0,155$). Im są one wyższe, tym lepsza sytuacja badanych i większe zadowolenie ze zmian. Ostatnim czynnikiem, jaki jest skorelowany z analizowanym indeksem, jest bezradność psychologiczna ($r = 0,123$). Jak nietrudno wyjaśnić, osoby bierne i niemające wiary w kontrolę nad swoim życiem trudniej znoszą czasy radykalnych zmian społecznych. Częściej są narażone na marginalizację i wykluczanie.

Zmiany, ogólnie rzecz biorąc, są dobrze przyjmowane przez młodych ludzi. Przeobrażenia gospodarcze, społeczne, kulturowe przynoszą zdaniem badanych korzyści. Jeśli tak, to powinni oni popierać rozwiązania ustrojowe, gdyż są dla nich korzystne.

O przystosowaniu decydują trzy rodzaje kapitału. Kapitał kulturowy, którego elementami są kompetencje cywilizacyjne i osiągnięcia szkolne. Kapitał psychologiczny, który tworzy optymizm, dobrostan, poczucie kontroli nad życiem, aktywność, brak lęku przed ryzykiem. Kapitał ekonomiczny, związany ze statusem społecznym i sytuacją materialną.

Na podstawie prowadzonych analiz można stwierdzić, iż o sukcesie w warunkach permanentnych zmian decydują zasoby, którymi młodzież dysponuje. Jedne są wyniesione z domu, inne z kolei są nabywane w drodze socjalizacji. Predesty-

nowanymi do wygrywania są maturzyści o wyższym statusie, mający dobre warunki materialne, o wysokich aspiracjach, wierzący w realizację celów. Wygrani nie boją się też bezrobocia, sprawują kontrolę nad własnym życiem, są aktywni i mają wysokie kompetencje intelektualne. Osoba o takich cechach jest skazana na sukces. Gorzej za to radzą sobie ze zmianami dzieci rodziców z niższym statusem, o gorszej kondycji finansowej, niskich kompetencjach. Osoby te mają też niskie aspiracje, brakuje im wiary w sukces, są bierne, fatalistyczne, niezadowolone życia. Ich postawa skazuje ich na marginalizację i wykluczanie.

7. Zainteresowanie polityką

Sfera publiczna jest ważnym elementem społecznego systemu. Szczególne miejsce zajmuje ona w systemach demokratycznych, w których sprawowana władza pochodzi z legalnego wyboru. Wpływ jednostek na politykę i kształt systemu politycznego jest istotny. Widać przecież związek między wyborem danej opcji politycznej i warunkami życia mieszkańców. Coraz częściej jest dostrzegany związek między aktywnością wyborczą a sytuacją w kraju, jak też za granicą.

Przed dokonaniem wyborów należy mieć rozeznanie w świecie polityki. Należy znać głównych aktorów i mieć wiedzę na temat przygotowywanych przez nich planów i programów. Zakładamy, że potrafimy taką wiedzę osiągnąć, korzystając z mediów lub bezpośrednich spotkań z politykami. Powinniśmy jednak pamiętać, że media same tworzą spektakl i wpływają na rzeczywistość. Dobrym przykładem jest próba skompromitowania PiS przez dziennikarzy TVN. Chodzi tu o „słynne taśmy prawdy” pozyskane przez Renatę Beger. Nie od dziś wiadomo, że media są czwartą władzą. I obecnie ten wpływ jest jeszcze większy. Z jednej strony mamy wpływy środowisk lewicowych, z TVN i „Gazetą Wyborczą”, a z drugiej strony mamy ojca Rydzyka z Radiem Maryja i Telewizją Trwam. Wydaje się, że opcja lewicowo-liberalna ma zdecydowanie większy wpływ na masy. Świadczą o tym wyniki wyborów z 2007 roku, w których to PO pokonało PiS. W dużej mierze zwycięstwo było możliwe dzięki mobilizacji wyborców przez lewicowe media. O zwycięstwie zadecydowała wysoka frekwencja młodzieży i mieszkańców dużych miast.

Samo interesowanie się polityką i udział w niej młodzieży do czasów wyborów z 2007 roku było znikome. Młodzież tę sferę praktycznie omijała dużym łukiem.

W jednym z wystąpień mówił Piotr Sztompka, że zbudowaliśmy Polskę i potrzebujemy Polaków. A mniej więcej oznacza to, że potrzebujemy ludzi, którzy będą się interesować polityką. Takich, którzy mają rozeznanie w sprawach społecznych, ekonomicznych, programach partyjnych. I wreszcie takich, którzy się nie dadzą zbałamucić, oszukać, naciągnąć na tanie chwytły retoryczne czy też ład-

ny wygląd. Innymi słowy, potrzebujemy ludzi kompetentnych, odpowiedzialnych za dobro wspólne, aktywnie uczestniczących w publicznej debacie i głosowaniach.

Czy taka jest badana młodzież i czy badania realizowane przed wyborami wskazywały na daleko idące zmiany w tej materii?

Z prowadzonych badań wynika, iż $\frac{1}{3}$ młodych ludzi śledzi wydarzenia polityczne codziennie. Również $\frac{1}{3}$ obserwuje świat polityki kilka razy w tygodniu. Rzadziej, czyli raz lub dwa razy w tygodniu wydarzenia polityczne śledzi 19%. Zdecydowanie mniej jest maturzystów niezainteresowanych polityką. Jeszcze rzadziej śledzi wydarzenia polityczne 13%. W ogóle nie interesuje się polityką 8%.

Młodzież pogranicza, na co wskazują badania, jest zainteresowana polityką. Ponad połowa maturzystów śledzi to, co się dzieje, nie mniej niż kilka razy w tygodniu. Mała jest grupa, której nie interesuje, co się dzieje w polityce. Być może świadomość, że podejmowane decyzje przez partie i polityków mają bezpośredni wpływ na jej życie, sprawia, że młodzież stara się śledzić to, co robią „reprezentanci narodu”, i wyciągać z tego wnioski na przyszłość. Uzyskane wyniki wskazują, że ta młodzież jest bardziej zainteresowana polityką niż ta badana w 2002 roku w powiecie ropczycko-sędziszowskim. Wtedy na duże zainteresowanie polityką wskazało 8%, średnie 46%. Z kolei słabe zainteresowanie wskazało 40% i brak zainteresowania 7% (Długosz 2005). Wydaje się, iż współczesna młodzież w większym stopniu interesuje się polityką.

Na zainteresowanie się polityką mają wpływ osiągnięcia szkolne ($r = 0,178$). Im one wyższe, tym większe zainteresowanie. O zainteresowaniu decyduje też wiara w realizację celów ($r = 0,163$). Im większe zaufanie do własnych sił i możliwości, tym częściej taka osoba interesuje się wydarzeniami politycznymi. Maturzyści zadowoleni z życia częściej są zainteresowani polityką ($r = 0,142$). O zainteresowaniu polityką głównie decyduje status społeczny rodziny pochodzenia ($r = 0,198$). Im on wyższy, tym wyższe zainteresowanie polityką. Związek ze śledzeniem wydarzeń politycznych mają też kompetencje cywilizacyjne ($r = 0,175$). Im one wyższe, tym większe zainteresowanie. Wpływ na zainteresowanie polityką mają jeszcze religijność ($r = 0,169$) oraz miejsce zamieszkania ($r = 0,128$). Im większa religijność, tym większe zainteresowanie tymi kwestiami. Uczniowie z miast częściej interesują się polityką niż uczniowie ze wsi.

O zainteresowaniu polityką decydują przede wszystkim status społeczny i kapitał indywidualny. Dzieci rodziców z wyższych szczebli drabiny społecznej, o wysokich kompetencjach kulturowych są bardziej zainteresowane światem polityki niż ich rówieśnicy pozbawieni kapitału kulturowego, z dolnych szczebli.

Być może taki związek wynika z tego, iż młodzież z klas wyższych ma poczucie kontroli nad własnym życiem, ma odpowiednie kompetencje, które pozwalają na rozeznanie się w tym, co się dzieje, i dlatego przy planowaniu własnych trajektorii życiowych ważne jest śledzenie ofert polityków. Młodzież z niższych klas nie może tego wszystkiego ogarnąć poznawczo, wśród tej kategorii informacje polityczne wywołują nieprzyjemne napięcie i chęć ucieczki. Zresztą ci maturzyści nie widzą bliższego związku między światem polityki a swoim codziennym życiem.

Badając zainteresowanie polityką, zapytaliśmy też o preferencje polityczne. Odpowiedź na to pytanie pozwala sprawdzić, który model jest bliski młodemu pokoleniu. Czy będzie to wizja Polski solidarnej, czy może będzie to Polska liberalna.

Pytano o to, czy maturzyści wzięliby udział w wyborach, jeśli tak, to na jaką partię oddaliby głos. Tych, którzy by nie głosowali, było w badanej zbiorowości 31%. Dane te potwierdzają, że młodzież interesuje się sferą publiczną. Nie jest jej obojętne, kto ją będzie reprezentował. O ile wśród dorosłych mieszkańców kraju w badaniach CBOS z maja 2007 roku (Pankowski 2007) 54% badanych deklaro- wało chęć wzięcia udziału w wyborach, o tyle wśród badanej młodzieży prawie 70% oddałoby głos na jedną z partii.

Tabela 25. Preferencje partyjne młodzieży pogranicza

Partie	Młodzież pogranicza 2007	CBOS 2007 ⁵⁰
Platforma Obywatelska	42	27
Prawo i Sprawiedliwość	29	23
Samoobrona	9	6
Liga Polskich Rodzin	8	3
Lewica i Demokraci	6	12
Polskie Stronnictwo Ludowe	2	3
Krajowa Partia Emerytów i Rencistów	1	2
Inne	3	6

Młodzież pogranicza jest bardziej liberalna niż większość społeczeństwa polskiego. Aż 42% było skłonnych głosować na PO, wśród Polaków takich osób była $\frac{1}{3}$. Również więcej zwolenników ma wśród młodzieży PiS. Częściej młodzi głosowaliby też na Samoobronę, LPR. Mniejszą popularnością wśród badanych cieszą się partie lewicowe.

Młodzież jest prawicowa, zdecydowanie częściej wybiera partie utożsamiane z tą opcją polityczną. Lewicowa oferta jest dla niej mało atrakcyjna.

Wyniki analiz wskazują, iż głosy młodzieży są podzielone między dwa ugrupowania, PO i PiS. Tym samym można powiedzieć, że młodzi o lewicowych orientacjach wybierają PiS, a ci o prawicowych PO. Dwie Polski, Polska liberalna i Polska socjalna, mają swoich zwolenników w młodej generacji.

Linia podziału jest wyznaczana poziomem optymizmu ($r = 0,234$). Maturzyści wierzący w realizację celów najczęściej skłonni są głosować na PO. Zwolennicy

⁵² W badaniach CBOS wyniki nie sumują się do 100, bo 17% wybrało opcję „trudno powiedzieć”.

PiS mają mniejszy poziom optymizmu. Pesymiści wcale nie zamierzają głosować. Zatem ci, którzy wierzą w sukces, wybierają partię „młodych, dynamicznych, aktywnych”. Wierzą, że w ten sposób mogą sobie pomóc. Defetyści nie widzą sensu uczestniczenia w życiu politycznym. Nie mają wiary w realizację szans i uważają, że politycy to złodzieje, więc po co im stwarzać szansę.

Orientacje polityczne są skorelowane z indeksem przystosowania ($r = 0,276$). Jak nietrudno się domyśleć, wygrani popierają PO. Przegrani uciekają pod skrzydła Samoobrony, LPR i Polskiej Partii Pracy. Na PiS głosują skołowani. Ci, którzy zyskali, chcą przyspieszenia reform, ci, którzy stracili, chcą ich zakończenia. PiS jest gdzieś pośrodku i na tę partię głosują ci, którzy uważają, iż nie wszystko się udało i trzeba to zmienić.

Kolejnym czynnikiem mającym znaczenie w kształtowaniu orientacji jest status społeczny ($r = 0,229$). Im on wyższy, tym częściej młodzi oddają głos na PO. Na PiS głosują maturzyści o średnim statusie. Dzieci z klas niższych popierają Samoobronę i LPR. Ponad połowa respondentów z tej klasy nie zamierza głosować. Ci, którym dobrze się obecnie powodzi, są skłonni popierać siły dążące do kontynuacji dotychczasowej polityki. Młodzież narażona na wykluczanie dąży do zmiany niekorzystnych dla siebie warunków, wybierając Samoobronę i LPR, lub nie zamierza wcale głosować. Gdyby wszyscy wykluczeni wzięli udział w wyborach, wówczas scena polityczna wyglądałaby zupełnie inaczej.

O wyborze partii politycznej decyduje też czynnik psychologiczny, jakim jest poczucie kontroli nad własnym życiem ($r = 0,211$). Osoby mające poczucie kontroli głosowałyby na PO i LiD. Ci o niskim indeksie poczucia kontroli wybierali inną partię lub nie głosowaliby wcale. Maturzyści aktywni, tak jak głosi hasło Młodych Demokratów, wybierają ludzi, którzy pozwolą im zrealizować własne koncepty. Generalnie mają zamiar zagłosować na tych, którzy dają im wolność i swobodę. Osoby bierne nie głosują, ponieważ nie widzą w tym żadnego sensu. To ich zdaniem i tak im nic nie da, nie wierzą, że mają wpływ na rzeczywistość.

Preferencje partyjne są też zależne od miejsca zamieszkania ($r = 0,184$). Młodzież miejska zdecydowanie popiera PO. Młodzież wiejska lokuje swoje sympatie raczej wśród Samoobrony i PiS. Z analiz wynika, że partią cieszącą się popularnością na wsi jest PiS i Samoobrona. Bardzo niskie notowania ma PSL.

Bardzo istotne znaczenie w określaniu sympatii partyjnych ma płeć ($r = 0,227$). Chłopcy w zdecydowanej większości popierają partię Andrzeja Leppera. Częściej też wybierają LiD. Dziewczęta zaś częściej wskazują LPR oraz PiS. Oznacza to, że mężczyźni są mniej konserwatywni niż dziewczęta.

Typ szkoły jest kolejnym czynnikiem skorelowanym z preferencjami partyjnymi ($r = 0,231$). Parafrazując Ludwika Dorna, można stwierdzić, iż „wykształciuchy” z liceum popierają PO i LiD. Z kolei na Samoobronę i LPR częściej chcą głosować uczniowie technikum.

O preferencjach wyborczych decyduje jeszcze poziom zainteresowania polityką ($r = 0,339$). Osoby aktywne śledzące na bieżąco sytuację polityczną są skłonne

oddać głos na PO i LiD. Rzadziej interesujący się polityką wybierają LPR i Samoobronę. Ci, których polityka nie interesuje, nie głosują wcale.

Z analiz wyłaniają się dwa skrajne nurty polityczne. Z jednej strony mamy zwolenników PO i kursu na liberalizm i kolejne reformy. Z drugiej strony są zwolennicy Samoobrony i LPR, przeciwni do tej pory wprowadzanym reformom. Na podstawie analiz można powiedzieć, że – by użyć słynnego już określenia – zwolennikami Polski liberalnej są maturzyści z klas wyższych, optymiści, mający poczucie kontroli nad życiem, częściej są to licealiści mieszkający w miastach, wygrani transformacji i integracji. Właśnie do takich ludzi PO dedykuje swoją ofertę. Zwolennikami Polski socjalnej są młodzi ludzie wywodzący się z rodzin mających kłopoty z przystosowaniem do kapitalizmu. Są to dzieci niższych klas, o fatalistycznych i biernych inklinacjach, niemających wiary w realizację celów. Zamieszkują oni obszary wiejskie, należą do przegranych transformacji i uczą się w średnich szkołach zawodowych. To dla nich takie partie, jak Samoobrona i LPR, PiS, mają ofertę. Część tej młodzieży straciła jednak jakąkolwiek nadzieję i wycofała się z aktywnego uczestnictwa. Zwolennicy PiS nie mają takich wyrazistych cech. Wydaje się, iż wśród młodzieży jest to partia środka. Na nią głosują dzieci rodziców o średnim statusie, którzy ani zbytnio nie zyskali, ani nie stracili. Gdyby te postawy miały się przełożyć na głosy w przyszłości, wtedy PO mogłaby odnieść sukces⁵³.

8. Nastroje społeczne

O kondycji psychospołecznej młodej generacji wiele mogą powiedzieć nastroje społeczne. Za Piotrem Sztompką (1999) można by powtórzyć, że są to właśnie imponderabilia wielkiej zmiany. Dobra koniunktura, spadek bezrobocia, wzrost płac, jaki obecnie odnotowują statystycy, mogą mieć pozytywny wpływ na społeczne nastroje. Każdy kryzys czy też kłopoty, jakie napotykają młodzi na rynku pracy, również wpływają na ocenę szans, motywację do działania, podejmowanie decyzji inwestycyjnych i tak dalej. Optymizm może pełnić funkcję akceleratora przemian, a pesymizm – hamować zmiany.

Dobrym wskaźnikiem pozwalającym zmierzyć nastroje młodzieży jest pytanie o finansową sytuację respondenta i jego rodziny. Badani maturzyści są dobrej myśli i w odniesieniu do przyszłości, jeśli nie oczekują zmiany na lepsze, to uważają, iż będzie tak samo. Aż 44% oczekuje poprawy sytuacji finansowej w przyszłości. Tych, którzy uważają, że ani się nie poprawi, ani nie pogorszy jest 22%. Tylko 8% oczekuje pogorszenia warunków materialnych. $\frac{1}{4}$ badanych nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie.

⁵³ Tak też się stało w wyborach w 2007 roku. Tekst był pisany w lipcu, a wybory odbyły się we wrześniu.

W stosunku do badań z 2002 roku odsetek młodzieży oczekującej zmian na lepsze wzrósł o 12% punktów procentowych. Widać też wzrost o 7% liczby osób uważających, że sytuacja się nie zmieni. W ciągu tych pięciu lat ponad dwukrotnie spadła liczba osób przewidujących, że zmieni się na gorzej. Zmniejszył się też odsetek respondentów, którym trudno udzielić odpowiedzi.

Tabela 26. Antycypacja sytuacji materialnej rodziny

Ocena przyszłej sytuacji finansowej rodziny	2002 ⁵⁴	2007
Zmiany na lepsze	32	44
Nie poprawi się, nie pogorszy się	14	22
Zmiany na gorsze	21	8
Trudno powiedzieć	33	26

Na podstawie tych danych można stwierdzić, że młodzież pogranicza ma większy poziom optymizmu i nadziei na poprawę warunków życia. Obecnie zmniejszyła się liczba defetystów. Częściej też młodzież uważa, że zostanie zachowany *status quo*. Oznaczałoby to, że młoda generacja pozytywnie odbiera zachodzące przemiany i to, co się dzieje w kraju, napawa ją optymizmem oraz wiarą w poprawę warunków życiowych. Warto zaznaczyć, że przy tak zmasowanej krytyce rządu Jarosława Kaczyńskiego, która stworzyła bardzo czarny obraz ogólnej sytuacji kraju, ta młodzież ma zgoła odmienne zdanie. Widocznie nie poddaje się czarnej propagandzie środowisk wrogo nastawionych wobec PiS. Ba, można powiedzieć, że ta młodzież odznacza się nadzieją i optymizmem. Innymi słowy, ma dużą energię, którą można będzie wykorzystać do twórczej autotransformacji. Być może jest to wpływ integracji europejskiej, która wywołała zmiany w sferze gospodarczej i społecznej. Jej wpływ właśnie widać w tych badaniach. Impuls modernizacyjny, jak wskazują wyniki analiz, okazał się skuteczny. Reszta będzie zależeć od samej młodzieży i jej dokonań.

Na wiarę w polepszenie sytuacji finansowej ma wpływ płeć ($r = 0,156$). Chłopcy znacznie częściej wierzą, iż sytuacja ich rodziny ulegnie poprawie. Dziewczęta są większymi sceptykami.

O optymizmie antycypacyjnym decyduje religijność ($r = 0,179$). Osoby wierzące są bardziej przekonane do tego, że ich sytuacja się zmieni. U osób niewierzących częściej dominuje pesymizm. Jak widać, wiara ma zbawienny wpływ na antycypację przyszłości. Z optymizmem wiąże się ogólny optymizm przyszłościowy ($r = 0,255$). Osoby, które wierzą w realizację celów życiowych, uważają też, że polepszą się warunki finansowe ich rodziny. Taka sytuacja jest naturalna, ponieważ zarówno jedna, jak i druga cecha jest wskaźnikiem optymizmu. U podstaw

⁵⁴ P. Długosz (2005), *Młodzież Podkarpacia w III Rzeczypospolitej*, Kraków.

optymizmu antycypacyjnego leży dobrostan ($r = 0,142$). Im jest on wyższy, tym lepsza jest ocena przyszłej sytuacji finansowej. Widać, że ogólne nastawienie do życia ma wpływ na recepcję rzeczywistości. Optymiści widzą dobre strony rzeczywistości i oczekują tylko tego, co dobre, pesymiści widzą złe strony i dominują u nich obawy. Duże znaczenie w ocenie przyszłej sytuacji materialnej ma ocena zmian ($r = 0,224$). Wygrani mają pozytywny obraz przyszłości, dla przegranych przyszłość jest niepewna. Pierwsi oczekują zmian na lepsze, drudzy – zmian na gorsze. Być może chodzi o znajomość mechanizmów zmiany i posiadane kompetencje. Ci pierwsi mają wiedzę i wiedzą, jak ją wykorzystać do osiągnięcia celów, a ci drudzy bez znajomości reguł i odpowiednich kompetencji obawiają się, iż utracą to, co do tej pory zdobyły ich rodziny.

Tabela 27. Korelaty optymizmu

Status społeczny	0,274
Indeks zmian	0,224
Wiara w realizację celów	0,255
Poczucie kontroli nad życiem	0,204
Religijność	0,179
Płeć	0,156
Dobrostan	0,142

Na antycypację przyszłych wyników duży wpływ ma pozycja klasowa rodziny ($r = 0,274$). Maturzyści z klas niższych przewidują pogorszenie kondycji finansowej rodziny, ich rówieśnicy z klas wyższych są przekonani o dalszym progresie ekonomicznym rodziny. O antycypacji przyszłości mogą decydować posiadane kapitały.

Wpływ na ocenę przyszłości ma też poczucie kontroli nad własnym życiem ($r = 0,204$). Im większe przekonanie o swoim sprawstwie, możliwościach wpływania na bieg zdarzeń, tym większy optymizm przyszłościowy. Ludzie wewnątrzsterowni wierzą, że dzięki swoim staraniom mogą podnieść komfort materialny. Fataliści oszukują w przyszłości pogorszenia sytuacji. Nie można się im jednak dziwić, kiedy wszystko lokują w rękach losu. A on bywa niekiedy kapryśny. O wierze w sukces decydują przede wszystkim zasoby, jakimi dysponują maturzyści. Ci, którzy je posiadają, są pewni przyszłości, ci, którzy ich nie posiadają, pesymistycznie oceniają przyszłość. Te zasoby to kapitał społeczny, kulturowy i psychologiczny. Ci, którzy mogą liczyć na wsparcie rodziny (wysoki status rodziny pochodzenia), umieją sobie radzić w kapitalizmie, mają wiarę w sukces, poczucie wpływu na własne życie, są zdolni do twórczej autotransformacji.

9. Zakończenie – zmiany systemu i co dalej?

Po roku 1989 doszło w kraju do szerokich przemian społeczno-kulturowych. W początkowym okresie wielkiej przeobrażenia zainicjowano zmiany w sferze gospodarczej, ekonomicznej i politycznej. Tutaj, jak pisał Piotr Sztompka (2000), najwolniej tyka zegar zmian kulturowych. Zdecydowanie szybciej zachodzą zmiany w sferze politycznej czy ekonomicznej. W związku z tym należy potraktować przemiany systemu edukacyjnego w kategoriach zmian kulturowych. Reforma edukacji z 1999 roku była kontynuacją wielkiej zmiany i dotyczy jej newralgicznej sfery, jaką jest kultura. W ocenie Sztompki o sukcesie przeobrażeń ustrojowych, o wyjściu z dawnego systemu zadecyduje młode pokolenie. To dzięki zmianie generacyjnej, dzięki nowym ludziom socjalizowanym w warunkach wolnego rynku i demokracji dochodzi do zasadniczej zmiany w nawykach, wartościach, celach oraz dążeniach jednostek i grup społecznych. Główną rolę promotora zmian może pełnić system edukacyjny. Dzięki socjalizacji antycypującej młodzież zostaje przygotowana do wyzwań przyszłości.

W próbie zrzućcia ciężaru przeszłości pojawiają się echa budowy nowego społeczeństwa. O jego kształcie i strukturze będą decydować indywidualne działania jednostek. Te działania będą jednak wywoływane przez kontekst historyczny, kulturowy, społeczny czy też osadzone w nim. Dobrze tę złożoną sferę rzeczywistości społecznej opisuje przywołany już autor:

ludzie tworzą swoje społeczeństwo i historię, ale nie dowolnie, lecz w danych warunkach strukturalnych odziedziczonych z przeszłości, które sami zarazem umacniają lub modyfikują dla swoich następców. Działania ludzi są częściowo zdeterminowane przez przeszłe struktury, a przyszłe struktury przez obecne działania (Sztompka 2002: 527).

Jak zatem można zauważyć, wprowadzanie zmian nie zależy tylko od samego podmiotu zmian czy też społecznych aktorów, ale jest w znacznej mierze warunkowane strukturami kulturowymi, społecznymi, ekonomicznymi, historycznymi. Inne były założenia i cele reformy jędrzejewiczowskiej z 1932 roku, w której próbowano opanować organizacyjny chaos po zaborach i wprowadzono powszechny obowiązek szkolny na poziomie szkoły powszechnej (odpowiednik dzisiejszej szkoły podstawowej). Inne cele przyświecają obecnym reformom, które w ogólnych założeniach mają przygotować system edukacyjny do wyzwań przyszłości. Nie wiedza encyklopedyczna, ale kompetencje i nawyk uczenia się przez całe życie mają pomóc młodzieży w przystosowaniu się do zmieniającego się w bardzo szybkim tempie świata. Innymi słowy, można by rzec, że nowa reforma jest antidotum na wykluczanie edukacyjne i cywilizacyjne. Aby jednak to wszystko miało szanse powodzenia, należy dokonać zmian systemu edukacyjnego. Pamiętają o tym reformatorzy czy też architekci zmian, chcący stworzyć odpowiednie warunki, w których będzie możliwa realizacja zakładanych celów. Sama reforma edukacji

ma być właśnie takim impulsem modernizacyjnym, który zgodnie z założeniami teorii zmiany społecznej może dokonać przeobrażeń w innych częściach systemu społecznego (Sztompka 2005). O tej funkcji reformy edukacji mówią *explicite* jej autorzy.

W 1999 roku próbowano przestawić system edukacyjny na tory wolnego rynku i demokracji. Twórca reformy, profesor Mirosław Handke, mówił o tym na wykładzie inauguracyjnym na Politechnice Wrocławskiej:

Ustrój demokratyczny sprawdza się tym lepiej, im wyższe jest wykształcenie społeczności go tworzącej (...). Myślę, że rzeczywiście ustrój demokratyczny, który może nie jest najdoskonalszy, naprawdę sprawdza się wówczas, gdy społeczność go tworząca rozumie reguły, którymi się posługuje, gdy ma swego rodzaju dystans, gdy zbyt łatwo nie ulega emocjom, a raczej poddaje się pewnym racjonalnym odpowiedziom na ten system. A więc nie możemy zbudować ustroju demokratycznego bez naprawdę dobrej edukacji. A skoro chcemy budować ten system, skoro mamy zapewniać edukację na dobrym poziomie, musimy po pierwsze zadbać, żeby była ona powszechna (Handke 2001)⁵⁵.

Można zatem powiedzieć, że reformatorzy dzięki podjętym działaniom chcą przygotować młodzież do wymogów współczesnego systemu społeczno-ekonomicznego. Antycypacja przyszłości i jej wyzwań stanowi główny motyw przeobrażeń systemu edukacyjnego. Z takimi konceptami można było się spotkać u Floriana Znanieckiego (2001), który zakładał ideał człowieka przyszłości i postulował gruntowną przebudowę systemu wychowawczego, mającego wytworzyć człowieka dobrego i mądrego.

Reforma, czy też próby wprowadzenia zmian, miała być odpowiedzią na wyzwania przyszłości. Do głównych, najważniejszych, bezpośrednich powodów szybkiego przeprowadzenia kompleksowej reformy całego systemu edukacyjnego należy zaliczyć:

- brak zdolności adaptacyjnej obecnego systemu edukacji do tempa i zakresu przemian cywilizacyjnych i społecznych;
- kryzys roli wychowawczej szkoły, wynikający z dominacji przekazywania informacji nad kreowaniem umiejętności i kształtowaniem osobowości;
- brak równości szans w dostępie do edukacji na każdym jej poziomie i niski wskaźnik procentowy młodzieży uzyskującej średnie i wyższe wykształcenie;
- dostosowanie systemu edukacji do zapisów konstytucji oraz do reformy ustrojowej państwa;
- dostosowanie kształcenia zawodowego do zmieniających się potrzeb gospodarki rynkowej⁵⁶.

Oczywiście system edukacyjny jest sprzężony z innymi elementami systemu społecznego. Obecnie reforma ma eliminować patologie w szkolnictwie, jakie pojawiły się po zmianach ustrojowych 1989 roku. Cechą konstytutywną systemu

⁵⁵ http://pryzmat.pwr.wroc.pl/Pryzmat_147/147hand.html

⁵⁶ *Reforma systemu edukacji, koncepcja wstępna*, Warszawa, styczeń 1998.

edukacyjnego po reformie ma być elastyczność. Zakłada się, że system będzie się adaptował do zmian i antycypował kierunek przeobrażeń gospodarczych, społecznych i kulturalnych w krajach rozwiniętych. I tak założenia rozwoju edukacji do roku 2020 powinny zwrócić uwagę na:

- wyrównywanie startu szkolnego oraz szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, upowszechnianie kształcenia na poziomie średnim i wyższym (łącznie z kształceniem ustawicznym i zdalnym);
- podnoszenie jakości zinstytucjonalizowanego kształcenia i wychowania;
- korektę reformy szkolnej MEN z 1998 roku, w celu zapewnienia systemowi edukacji odpowiednich warunków kadrowych, finansowych, infrastrukturalnych i organizacyjnych (Banach 2002)⁵⁷.

Generalnie o zmianach można za Sztompką powiedzieć, że nie mają one ani początku, ani końca (2005). I tak jest w tym przypadku, to, co zostało wprowadzone, podlega ciągłym doskonaleniom. Rację miał wybitny polski socjolog Jan Szczepański (1999: 13), kiedy napisał, że „stwórca musiał mieć poczucie niedokończonego świata i poczucie zdolności człowieka do kontynuacji boskiego dzieła stworzenia. Stwórca «włożył» w człowieka poczucie konieczności zmienności. Stworzony świat trzeba zmieniać, a dzieło zmienności nie jest równe dziełu tworzenia”. Jeśli takie są naturalne prawa ludzkiej egzystencji, jeśli człowiek ma w sobie dążenie do zmienności, doskonalenia zastanej rzeczywistości, to nie należy się dziwić, że systemy społeczne ciągle są przekształcane. Wynika to być może z tego, że to, co przyszłe, może się wydawać człowiekowi zawsze lepsze od tego, co jest obecnie. Rzeczywistość idealna stanowi siłę napędową ruchów reformatorskich czy też rewolucyjnych. W trakcie procesu dziejowego zmieniały się wizje społecznego ładu. Wystarczy wspomnieć o czasach powojennej industrializacji i urbanizacji, w których to dominowały I i II sektor, czyli rolnictwo i przemysł. W związku z powstałymi potrzebami społeczno-ekonomicznymi kraju system edukacyjny miał za zadanie dostarczenie wykwalifikowanej siły roboczej. Szkolnictwo zawodowe stało się wówczas głównym kanałem awansu społecznego. Inne kryteria cywilizacyjne pojawiały się na przełomie XX i XXI wieku. Jak donoszą autorzy raportu o kapitale intelektualnym Polaków:

Oczekuje się, że w najbliższych dekadach w Polsce nastąpi istotne przesunięcie popytu na pracę w kierunku zawodów opartych na wysokich kwalifikacjach, do których niezbędna jest doskonała znajomość matematyki i/lub nauk przyrodniczych. Szacuje się, że zatrudnienie w nauce i w sektorze usług dla społeczeństwa informacyjnego wzrośnie do 2030 r. ponad trzykrotnie, a w przemysłach wysokiej techniki o 175% (*Raport o kapitale intelektualnym Polski* 2008).

W związku z wyłaniającymi się tendencjami system edukacyjny jest zmuszony dokonać kolejnych przekształceń. Zresztą, jak zakładają twórcy raportu: „Insty-

⁵⁷ <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/12/index.html>

tucje systemu oświaty – szkoły podstawowe i ponadpodstawowe – mają za zadanie przygotować uczniów nie tylko do dalszej edukacji, ale również położyć fundament pod przyszłe kariery zawodowe w życiu dorosłym” (*Raport o kapitale intelektualnym Polski* 2008).

Te cele zamierza się osiągnąć przez następujące działania:

- podniesienie jakości systemu edukacyjnego;
- zwiększenie selektywności naboru do zawodu nauczyciela;
- indywidualizację metod pracy i dydaktyki, która ma pomóc w wyłonieniu talentów i ich rozwijaniu;
- zapewnienie współpracy z rodzicami;
- egalitaryzację systemu, czyli zapewnienie równych szans dzieciom z rodzin o różnym statusie społecznym.

Jak zatem widać, pewne kwestie są nowe, a część rozwiązań pojawiła się w obecnym programie zmian. Zarówno podniesienie jakości systemu edukacyjnego, jak i wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z różnym statusem wystąpiły w założeniach pierwszej reformy z 1999 roku. Obecnie w większym stopniu chce się zmienić warunki i zasady pracy nauczycieli, ponieważ zakłada się, że to od ich pracy zależy najwięcej w tej materii. W związku z tym planuje się zmienić system selekcji do zawodu, studia pedagogiczne mają się cieszyć prestiżem i mają być elitarne. Zamierza się też zwiększyć uposażenia nauczycieli stażystów po to, by przyciągnąć do zawodu najlepszych. Tutaj głównych źródeł zmian upatruje się w pracy nauczycieli. Jak zatem widać, próbuje się tymi działaniami dokonać zmian w grupie operatorów systemu edukacyjnego. W czynniku ludzkim upatruje się obecnie barier reformy edukacji. Zapewne wyciągnięto wnioski z badań, które pokazywały, że główną przeszkodą we wprowadzaniu reformy będą sami nauczyciele (Putkiewicz i in. 1999). Po pierwsze, nauczyciele mieli wątpliwości, czy reforma się uda. Po drugie, reforma była odbierana jako zagrożenie ich pozycji zawodowej i statusu. A po trzecie, jeśli mówili o zmianach, to raczej postulowali ustalenie górnego limitu liczby uczniów w klasach (do 25), ponadto liczyli na lepsze wyposażenie szkół i przede wszystkim – wyższe płace (Putkiewicz i in. 1999: 151). Z badań Mariana Niezgody zrealizowanych w 2006 roku wynika, iż dla przeciętnego nauczyciela reforma przyniosła więcej negatywów niż pozytywów. Zwiększyła się stresogenność i uciążliwość pracy oraz odpowiedzialność, ale jednocześnie pogorszyły się możliwości awansu i warunki materialne (wynagrodzenia). Ogólnie rzecz biorąc, najbardziej pozytywnie ocenione zmiany, jakie przyniosła reforma oświaty, odnoszą się do sfery profesjonalnej zawodu nauczyciela, szczególnie tej, która odnosi się do kształcenia i podnoszenia kwalifikacji. Gorzej postrzegane są zmiany w sferze warunków i organizacji pracy szkoły, a zdecydowanie najgorzej – w obszarze stosunków międzyludzkich. To te zmiany powodują wzrost napięć i stresu, czyniąc pracę bardziej uciążliwą (Niezgoda 2006). Reforma edukacji wywołuje ambiwalencję wśród jej głównych uczestników. Zresztą zmiany w szkolnictwie napotykały trudności także w innych państwach. Nauczyciele

– jak podają za Lortie autorzy książki *Nauczyciele wobec reformy edukacji* (Putkiewicz i in. 1999: 155) – są niechętni reformie z następujących powodów: do szkół są kierowani ludzie, którym bardziej zależy na bezpieczeństwie pracy, sympatycznych układach koleżeńskich niż na szybkim awansie. Dostęp do zawodów oferujących możliwość szybkiego awansu zwykle prowadzi przez oblegane studia, na które trudno się dostać, a i ukończyć też niełatwo. A na studia nauczycielskie łatwo się dostać i łatwo je ukończyć. Na takie studia idą młodzi ludzie z niższych klas średnich, którzy mają małą szansę dostania się na studia trudniejsze bądź droższe. Po studiach do pracy idą ci, którzy lubili szkołę i dobrze ją wspominają. Nie będą w niej widzieć obiektu koniecznych reform, ale miejsce aprobowane i lubiane. Z racji swego pochodzenia, niewielkich środków, jakimi dysponowali w czasie nauki, ich doświadczenia ograniczają się do paru szkół, które sami ukończyli. W pracy wybierają metody, którymi ich uczono, bądź takie, które sami wypracowali, w stosunku do nowych teorii zachowują wyraźny dystans. Podobne cechy posiadają polscy nauczyciele, o czym pisali (Putkiewicz i in. 1999, Niezgoda 2006). Zatem wiemy, jakie są główne źródła barier. Mają one charakter systemowy. Stąd obecny pomysł na całkowitą zmianę systemu przygotowującego do zawodu nauczyciela. Sukcesu reformy upatruje się w zmianie składu społecznego studentów. Ma się to odbyć przez zwiększenie selekcyjności i ograniczenie dostępu do studiów pedagogicznych przy jednoczesnym zwiększeniu uposażenia i prestiżu zawodu nauczycieli. Dzięki tym zmianom do zawodu nauczyciela w przyszłości mają trafić jednostki silnie motywowane i dążące do zapewnienia wysokiej jakości edukacji swoim podopiecznym. „Pracownik wiedzy” ma być odpowiedzią na wyzwania nowoczesności (*Raport o kapitale intelektualnym Polski* 2008).

Gdy się przyjrzymy rzeczywistości edukacyjnej, zaobserwujemy jej permanentną przemianę. Korzystając z modelu zmiany Piotra Sztompki (2005), można dostrzec, że w edukacji przeobrażenia zachodzą na wszystkich poziomach. Zmienia się skład systemu, przychodzą nowi uczniowie, nauczyciele, ministrowie i urzędnicy oświaty. Zmienia się także struktura systemu i struktury interakcyjne, interesów, normatywne i idealne. Powstają gimnazja, licea profilowane, tworzy się nowe programy, zmienia paradygmaty pedagogiczne i tak dalej. Zmienia się też funkcja nauczycieli, systemu edukacyjnego, zamiast wychowywać ma przygotowywać młodzież do roli profesjonalisty. Zmieniają się też granice systemu, szkoły się likwiduje, szczególnie te małe na wsi, inne dokonują fuzji, aby wzmocnić swoją pozycję na rynku edukacyjnym. Szczególnie te zmiany widać w szkolnictwie wyższym, do którego zaczynają wchodzić roczniki niżu demograficznego. Zmiany zachodzą też na poziomie otoczenia społecznego systemu edukacyjnego. Tutaj pojawia się integracja europejska i procesy modernizacji, następnie globalizacja i włączenie się Polski do systemu światowego. Zatem widzimy, że system edukacyjny musi być wrażliwy na wyzwania płynące ze sfery ekonomii, kultury i polityki. Świadomi są tego przywódcy i elity, stąd próby przygotowania radykalnych zmian oświaty w najbliższych latach. Chodzi tu głównie o wysłanie sześciolatków do szkół i objęcie opieką przedszkolną dzieci wiejskich. Dotychczas

bowiem w Polsce tylko 41% dzieci od trzech do pięciu lat ma dostęp do edukacji przedszkolnej. Z tym że jeśli uwzględnimy podział na miasto i wieś, to w mieście mamy 62% dzieci chodzących do przedszkola, a na wsi tylko 19%. Jest to jeden z najniższych wskaźników w całej Unii Europejskiej (*Raport o kapitale intelektualnym Polski* 2008). Zmiana w zasadach organizacji studiów pedagogicznych ma sprawić, że będziemy mieć wysokiej klasy specjalistów. Zmieni się też podejście nauczycieli i będą oni rozwijać talenty swoich uczniów. Dzięki temu zmieni się pozycja polskich dzieci i młodzieży w hierarchii kapitału intelektualnego. Obecnie znajdujemy się na 13. miejscu (dla dzieci i młodzieży) na 16 krajów europejskich (*Raport o kapitale intelektualnym Polski* 2008). Jak zatem widać, do społeczeństwa wiedzy prowadzi jeszcze daleka droga. Nie należy jednak popadać w nadmierny pesymizm, bo skok, jaki się dokonał w polskiej oświacie, jest znaczący i dzięki temu obecnie łatwiej będzie nam dognać liderów zmian⁵⁸.

⁵⁸ W europejskim wskaźniku rozwoju w 2008 roku Polska na 27 miejsc zajmowała 23. Na czele rankingu były Dania, Holandia, Szwecja, www.polityka.pl

Tabela 1. Struktura wykształcenia Polaków w latach 1970–2008	27
Tabela. Struktura wykształcenia Polaków w latach 1970–2008	27
Tabela 2. Liczba poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych w latach 1990–1995 na podstawie roczników statystycznych województwa krakowskiego	54
Tabela 3. Liczba uczniów w poszczególnych typach szkół ponadpodstawowych w latach 1990–1995 na podstawie roczników statystycznych województwa krakowskiego	55
Tabela 4. Liczba absolwentów w poszczególnych typach szkół ponadpodstawowych w latach 1990–1995 na podstawie roczników statystycznych województwa krakowskiego	55
Tabela 5. Co będziesz robić po ukończeniu szkoły, do której obecnie chodzisz?	63
Tabela 6. Struktura zatrudnienia w 2005 roku (w %)	97
Tabela 7. Typ szkoły a płeć	102
Tabela 8. Typ szkoły a środowisko	103
Tabela 9. Typ szkoły a wykształcenie ojca	105
Tabela 10. Wyposażenie gospodarstw	107
Tabela 11. Korelaty skonstruowanej zmiennej „status społeczny”	110
Tabela 12. Kompetencje maturzystów	116
Tabela 13. Korelaty planów życiowych	131
Tabela 14. Korelaty aspiracji edukacyjnych	132
Tabela 15. Korelaty wyboru uczelni	135
Tabela 16. Wyniki analizy czynnikowej celów życiowych	141
Tabela 17. Korelaty oceny szans realizacji celów życiowych	149
Tabela 18. Korelaty zadowolenia z życia	152
Tabela 19. Psychospołeczne cechy badanej zbiorowości	155
Tabela 20. Korelaty poczucia kontroli nad własnym życiem	156
Tabela 21. Korelaty bezradności psychologicznej	157
Tabela 22. Ocena transformacji przez maturzystów (w %)	160
Tabela 23. Ocena integracji europejskiej (w %)	162
Tabela 24. Korelaty indeksu akceptacji zmian	163
Tabela 25. Preferencje partyjne młodzieży pogranicza	166
Tabela 26. Antycypacja sytuacji materialnej rodziny	
Tabela 27. Korelaty optymizmu	170

Spis wykresów

Wykres 1. Wyniki analizy Homals zmiennych definiujących status społeczno-ekonomiczny	110
Wykres 2. Posiadanie komputera i dostęp do internetu a status społeczny	112
Wykres 3. Posiadanie komputera i dostęp do internetu a typ szkoły	114
Wykres 4. Posiadanie komputera i dostęp do internetu a środowisko	115
Wykres 5. Kompetencje cywilizacyjne a środowisko	117
Wykres 6. Kompetencje cywilizacyjne a status społeczny	118
Wykres 7. Kompetencje cywilizacyjne a typ szkoły	119

- Adamski W. (red.) (1993), *Edukacja w okresie transformacji. Analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce*, Warszawa.
- Agryle M. (2004), *Przyczyny i korelaty szczęścia* [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna*, Warszawa.
- Aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży szkół ponadpodstawowych województwa Miejskiego Krakowskiego w kontekście rynku szkolnego i rynku pracy* (1997), raport z badań w ramach problemu zamawianego „Strategia równoważnego rozwoju województwa Miejskiego Krakowskiego, raport przygotował M. Niezgoda, Kraków (maszynopis).
- Babiński G. (1974), *Procesy selekcji studentów w Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1968–1972*, Wrocław.
- Banach Cz. (2002), *Skarb ukryty w edukacji*, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html> (data pobrania: 27.09.2008).
- Bąk A., Chmielowski R., Krasowska M., Piotrowska M., Szymborska A., (2007), *Raport o rozwoju i polityce regionalnej*, Warszawa, <http://www.mrr.gov.pl/NR/rdonlyres/DFB16DC4-B970-464D-A347-73A2B3DF084A/44036/Raportorozwojuipolityceregionalnej.pdf> (data pobrania: 26.11.2006).
- Bendyk E. (2007), *Polak w nowych czasach*, „Polityka” nr 26.
- Bernstein B. (1977), *Class and Pedagogies: Visible and Invisible* [w:] J. Karabel, A.H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*, New York.
- Białecki I. (1982), *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*, Warszawa.
- Biuletyn informacyjny OKE* (2007), *Porównanie osiągnięć egzaminacyjnych uczniów szkół publicznych i niepublicznych na egzaminach zewnętrznych 2007*, www.oke.krakow.pl (data pobrania: 12.06.2008).
- Borowicz R. (1980), *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa.
- Borowicz R. (1982), *Oświata jako szansa rozwoju i awansu społecznego. Młodzież wiejska wobec zagrożeń*, „Społeczeństwo – Wieś – Młodzież”, Poznań.
- Borowicz R. (1983), *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Kształtowanie się zbiorowości studentów*, Warszawa.
- Borowicz R. (1988), *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*, Warszawa.
- Borowicz R., Laszkowicz-Baczyńska Ż., Rybczyńska D. (1987), *Dobór młodzieży pochodzenia chłopskiego oraz wiejskiego na WSP w Zielonej Górze* [w:] R. Borowicz (red.), *Między szkołą średnią a wyższą. Szanse młodzieży wiejskiej i chłopskiej*, Poznań.
- Bortnowski S. (1982), *Spór ze szkołą*, Kraków.
- Boudon R. (1972), *Inégalité des chances*, Paris.
- Boudon R. (1977), *Education and Social Mobility: a Structural Model* [w:] J. Karabel, A.H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*, New York.
- Boudon R. (2008), *Effekt odwrócenia*, Warszawa.
- Bourdieu P. (1973), *Cultural Reproduction and Social Reroduction* [w:] R. Brown (red.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, London.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa.
- Buckley W. (1967), *Sociology and Modern System Theories*, Englewood Cliffs.

- Byrne D., Williamson B., Fletcher B. (1974), *The Poverty of Education. A Study in the Politics and Opportunities*, London.
- Coleman J. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington.
- Collins R. (1977), *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification* [w:] J. Karabel, A.H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*, New York.
- Craig J.E., Spear N. (1982), *Explaining Educational Expansion: An Agenda for Historical and Comparative Research* [w:] M.S. Archer (red.), *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, London.
- Czapiński J. (2004), *Psychologiczne teorie szczęścia* [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna*, Warszawa.
- Czapiński J., Panek T. (2007), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2007.pdf (data pobrania: 1.09.2008).
- Czeredniczenko G.A., Szubkin W.N. (1985), *Молодежь вступает в жизнь. Социологический исследование проблемы выбора профессии и трудоустройства*, Moskwa.
- Czerwiński M. (1978), *Pojęcie stylu życia i jego implikacje* [w:] A. Siciński (red.), *Styl życia – koncepcje i propozycje*, Warszawa.
- Davis K., Moore W. (1989), *O niektórych zasadach uwarstwienia* [w:] *Lektury studenckie*, Warszawa.
- Długosz P. (2002), *Młodzież w dobie transformacji* [w:] B. Blachnicki (red.), *Podkarpacie w procesie transformacji*, Tyczyn.
- Długosz P. (2005), *Młodzież Podkarpacia w III Rzeczypospolitej*, Kraków.
- Długosz P. (2006), *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży Podkarpacia. Studenci*, Rzeszów.
- Długosz P. (2008), *Trauma wielkiej zmiany na Podkarpaciu*, Kraków.
- Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych* (1993), MEN Warszawa (materiał powielony).
- Domalewski J., Mikiewicz P. (2004), *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Warszawa – Toruń.
- Domański H. (1987), *Segmentacja rynku pracy a struktura społeczna*, Wrocław.
- Domański H. (2000), *Hierarchie i bariery społeczne w latach 90.*, Warszawa.
- Domański H. (2007), *Struktura społeczna*, Warszawa.
- Falski M. (1937), *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa.
- Fillipow F.R., Mitew E. (1984), *Молодежь и высшее образование в социалистических странах*, Moskwa.
- Frąckowiak T. (1986), *Selekcje szkolne w typowych środowiskach miejskich*, Poznań.
- Georgievski P. (1972), *Socjalnoto potelko i životnata orientacija na srednoškolskata mladina. Analiza na empirisko istražuvanje vo srednite učilišta vo Skopje*, Skopje.
- Giddens A. (2004), *Sociologia*, Warszawa.
- Giraud A., Bastide M. (1974), *L'orientation et selection scolaire dans la France contemporaine* [w:] A. Gras (red.), *Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux*, Paris.
- Giza-Poleszczuk A. (2004), *Brzydkie kaczętko Europy, czyli Polska po czternastu latach transformacji* [w:] M. Marody (red.), *Zmiana czy stagnacja?*, Warszawa.
- GUS (1939), *Mały Rocznik Statystyczny*, Warszawa.
- GUS 1981, *Rocznik Statystyczny*, Warszawa.
- GUS 1984/85, *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa*, Warszawa.
- GUS 1985, *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa*, Warszawa.
- GUS (1987), *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa.
- GUS (1982), *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa*, Warszawa.
- GUS (1988), *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa.
- GUS (2002), *Narodowy spis powszechny*, Warszawa.

- GUS (2008), *Komunikat o sytuacji społeczno-gospodarczej województwa podkarpackiego*, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/rzesz/ASSETS_sygnal_8_08.pdf (data pobrania: 8.06.2009).
- GUS (2010), *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa, Rok LXX.
- Halsey A.H., Heath A., Ridge S. (1980), *Origins and Destinations*, London.
- GUS (2010), *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa, Rok LXX.
- Handke M. (2001), *Reforma edukacji: sukces czy porażka?*, http://pryzmat.pwr.wroc.pl/Pryzmat_147/147hand.html (data pobrania: 10.02.2009).
- Hidebrandt A. (2003), *Profil wrażliwości gospodarki regionalnej na integrację z Unią Europejską, Województwo Podkarpackie*, http://www.rzeczpospolita.pl/tematy/raport_ibngr/pdf/podkarpa.pdf (data pobrania: 25.10.2006).
- Hoggard L. (2006), *Jak być szczęśliwym*, Poznań.
- Hopper E. (1973), *Educational Systems and Selected Consequences of Patterns of Mobility and Non-mobility in Industrial Societies: A Theoretical Discussion* [w:] R. Brown (red.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, London.
- Hopper E. (1977), *A Typology for the Classification of Educational Systems* [w:] J. Karabel, A.H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*, New York.
- Illich I. (1976), *Spółeczeństwo bez szkoły*, Warszawa.
- Jałowicki B. (2002), *Reguły działania w społeczeństwie i w nauce*, Warszawa.
- Jałowicki B., Szczepański M.S., (2007), *Dziedzictwo polskich regionów* [w:] A. Kojder (red.), *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne*, Kraków.
- Janowski A. (1992), *Kierunki przemian oświatowych w latach dziewięćdziesiątych (projekt)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- Jarosz M. (1986), *Bariery życiowe młodzieży*, Warszawa.
- Jarosz M. (2001), *Manowce polskiej prywatyzacji*, Warszawa.
- Jarosz M. (2003), *Dysfunkcje procesu prywatyzacji w wymiarze instytucjonalnym i społecznym* [w:] J. Mariański (red.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków.
- Jarosz M. (2004), *Władza, przywileje, korupcja*, Warszawa.
- Jarosz M. (2005), *Transformacja tu i teraz* [w:] M. Jarosz (red.), *Wygrani i przegrani polskiej transformacji*, Warszawa.
- Jencks C. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York.
- Jencks C., Bane M.J. (1974), *L'école n'est pas responsable des inégalités sociales et ne les change pas*. [w:] A. Gras (red.), *Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux*, Paris.
- Karabel J., Halsey A.H. (1977), *Introduction* [w:] J. Karabel, A.H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*, New York.
- Kiczek M. (2006), *Demograficzne i społeczne uwarunkowania rynku pracy na Podkarpaciu* [w:] K. Kaszuba, *Rynek pracy i bezrobocie na Podkarpaciu*, Rzeszów.
- Kłoskowska A. (1981), *Sociologia kultury*, Warszawa.
- Kocowski T. (1982), *Teoria potrzeb*, Wrocław.
- Koralewicz J., Mach B.W. (1987), *Teoretyczny kontekst projektu badawczego* [w:] E. Wnuk-Lipiński (red.), *Nierówności i upośledzenia w świadomości społecznej*, Warszawa.
- Kostadinowskij D.Ł., Szubkin W.N. (1987), *Mołodeż i obrazowanie*, Moskwa.
- Kozak W.M. (2001), *Dysproporcje regionalne: bieda i bezrobocie* [w:] M. Jarosz (red.), *Manowce polskiej prywatyzacji*, Warszawa.
- Kozak W.M. (2005), *Polska podzielona. Dysproporcje regionalne* [w:] M. Jarosz (red.), *Polska. Ale jaka?*, Warszawa.
- Kozakiewicz M. (1973), *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa.
- Kozarzewski P. (2008), *Wykluczanie edukacyjne* [w:] M. Jarosz (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Warszawa.
- Kwiecińska-Zdrenka M. (2004), *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości*, Toruń.

- Kwieciński Z. (1972), *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1975), *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1980), *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1982), *Konieczność – niepokój – nadzieja*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*, Toruń.
- Lipset S.M., Bendix R. (1964), *Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym*, Warszawa.
- Łopatkowa M. (1988), *Elementarz wychowania małego dziecka*, Warszawa.
- Łoś M. (1972), *Aspiracje a środowisko*. Warszawa.
- Mader W. (1986), *Walka Solidarności o społeczny kształt oświaty w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- Malikowski M., Sowa K.Z. (1995), *Szanse i bariery rozwoju „ściany wschodniej” Polski*, Rzeszów.
- Mare R.D. (1980), *Social Background and School Continuation Decision*, „Journal of American Statistical Association” t. 75, nr 370, czerwiec.
- Markiewicz-Lagneau J. (1984), *Éducation, égalité et socialisme: les pays de l’Est* [w:] A. Gras (red.), *Sociologie de l’éducation. Textes fondamentaux*, Paris.
- Marody M. (2000), *Kapitał psychologiczny: bezradność i poczucie kontroli nad własnym życiem* [w:] A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard (red.), *Strategie i system*, Warszawa.
- Merton R.K. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.
- Niezgoda M. (1975), *Społeczne determinanty wyboru zawodu*, Wrocław.
- Niezgoda M. (1976), *Aspiracje zawodowe młodzieży wiejskiej* [w:] *Wieś jako środowisko wychowawcze*, Kraków.
- Niezgoda M. (1979), *System wartości rodziców i młodzieży – postawy socjocentryczne i egocentryczne*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Socjologiczne” z. 5, Kraków.
- Niezgoda M. (1993), *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski. Studium socjologiczne*, Kraków.
- Niezgoda M. (2004), *Education in Transition: the Polish Case* [w:] M. Niezgoda (red.), *The Consequences of Great Transformation. Transactions of VII Kraków – Skopje Sociological Seminar Kraków 18–20 September 2002*, Kraków.
- Niezgoda M. (2006), *Nauczyciele na przełomie wieków. Raport z badań sondażowych*, Kraków – Warszawa.
- Okoń W. (1954), *Proces nauczania*, Warszawa.
- Osiński J. (red.) (1977), *Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe*, Warszawa.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006* (2006), Warszawa.
- Palska H. (2002), *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa.
- Pankowski K. (2007), *Preferencje partyjne w maju*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_080_07.PDF (data pobrania: 20.12.2008).
- Pohoski M. (1963), *Migracje ze wsi do miasta*, Warszawa.
- Pohoski M. (1979), *Ruchliwość społeczna i nierówności społeczne*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4.
- Potencjał Podkarpacia* (2009), <http://www.si.podkarpackie.pl/Gospodarka/K7/index.aspx> (data pobrania: 28.10.2009).
- Putkiewicz E., Siellawa-Kolbowska K.E., Wiłkomirska A., Zahorska M. (1999), *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Warszawa.
- Raport o kapitale intelektualnym Polski* (2008), Warszawa, <http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/index.php?m=0> (data pobrania: 10.05.2009).
- Raport o rozwoju społecznym Polska* (2007), <http://www.undp.org.pl/nhdr/> (data pobrania: 30.09.2008).
- Reforma systemu edukacji, koncepcja wstępna* (1998), Warszawa, styczeń.
- Roguska B., (2008), *Praca za granicą* [w:] K. Zagórski (red.), *Jak nam się żyje?*, cz. I, Warszawa.

- Saha L.J. (1982), *National Development and Revolution of Rising Expectations: Determinants of Career Orientations among School Students in Comparative Perspective* [w:] M.S. Archer (red.), *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, London.
- Sanderson M. (1987), *Educational Opportunity and Social Change in England*, London.
- Sawińska M. (1985), *Spółeczne uwarunkowania procesu osiągnięć edukacyjnych*, Warszawa.
- Sawiński Z., Stasińska M. (1986), *Przemiany w oddziaływaniu czynników pochodzenia na dwóch progach selekcji szkolnych*, Warszawa.
- Sewell W.H., Hauser R.M. (1975), *Education, Occupation and Earnings*, New York.
- Siemińska R. (2007), *Przemiany płci kulturowej* [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa.
- Słomczyński K.M. (1972), *Zróźnicowanie społeczno-zawodowe i jego korelaty*, Wrocław.
- Słomczyński K.M. (1983), *Pozycja zawodowa i jej związki z wykształceniem*, Warszawa.
- Słomczyński K.M. (2000), *Pozycja społeczna a cechy osobowości: o wzajemnych relacjach w okresie transformacji systemowej*, Warszawa.
- Słomczyński K.M., Kacprowicz G. (1979), *Skale zawodów*, Warszawa.
- Stasińska M. (1980), *Opóźnienie edukacyjne wsi*, „Zespół Badań nad Problemami Oświaty”, z. 18, Warszawa.
- Stasińska M. (1987), *Wpływ czynników statusowych i psychospołecznych na drogi edukacyjne młodzieży*, rozprawa doktorska, Warszawa.
- Strategia rozwoju kraju 2007–2015*, (2006), Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa.
- Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa.
- Szafraniec K. (2005), *Spółeczny potencjał młodości a procesy transformacji systemowej* [w:] K. Górlach, G. Forýs (red.), *W obliczu zmiany: wybrane strategie działania mieszkańców Polskiej wsi*, Kraków.
- Szafraniec K. (2006), *Zasoby jednostkowe z perspektywy pytania o bezradności, roszczeniowości polskiej wsi* [w:] K. Szafraniec (red.), *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*, Warszawa.
- Szczepański J. (1981), *Konsumpcja a rozwój człowieka*, Warszawa.
- Szczepański J. (1999), *Reformy, transformacje, rewolucje*, Warszawa.
- Szczepański J. (red.) (1973), *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa.
- Sztompka P. (1999), *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność* [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa – Kraków.
- Sztompka P. (2000), *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Warszawa.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Kraków.
- Szymański M. (1973), *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnych*, Warszawa.
- Szymański M. (1978), *Modernizacja systemu szkolnego na wsi*, Warszawa.
- Szymański M. (1988), *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa.
- Szymański M. (2001), *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków.
- Śpiewak P. (2004), *W naszym domu dwie Polski*, „Res Publica Nowa” nr 1.
- Śpiewak P. (2005), *Między indywidualizmem a niezależnością* [w:] H. Domański, A. Rychard, P. Śpiewak, *Polska jedna czy wiele?*, Warszawa.
- Tarkowska E. (1999), *Spółeczeństwo różnych rytmów. Przypadek Polski na tle tendencji globalnych* [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa – Kraków.

- Tarkowska E. (2002), *Czy dziedziczenie biedy? Bariery i szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej z gminy Kościelec* [w:] K. Korzeniewska, E. Tarkowska (red.), *Lata tłuste. Lata chude*, Warszawa.
- Thelot G. (1984), *Tel père tel fils. Position sociale et origine familiale*, Paris.
- Trafność egzaminu maturalnego – opinie ekspertów (2004), Warszawa.
- Turner R.H. (1961), *Models of Social Ascent through Education: Sponsored and Contest Mobility* [w:] A.H. Halsey, J. Floud, C.A. Anderson (red.), *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*, New York.
- Tyszką A. (1971), *Uczestnictwo w kulturze: o różnorodności stylów życia*, Warszawa.
- Wasilewski J. (1980), *Kariery społeczno-zawodowe dyrektorów*, Wrocław.
- Wesołowski W. (1976), *Klasy, warstwy, władza*, Warszawa.
- Wesołowski W., Mach B. (1986), *Systemowe funkcje ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa.
- Wilgocka-Okon B. (1972), *Dojrzałość szkolna młodzieży a środowisko*, Warszawa.
- Wiśniewski W. (red.) (1984), *Oświata w społecznej świadomości*, Warszawa.
- Zagórski K. (1976), *Zmiany struktury i ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa.
- Zahorska M. (2007), *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje* [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa.
- Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych* (2002), Warszawa.
- Znaniecki F. (2001), *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa.

Redaktor *Agnieszka Stęplewska*
Korekta *Józefa Kunicka-Synowiec*
Skład i łamanie

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83

